

“Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú

Guerrero, Gabriela

Postprint / Postprint

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Guerrero, G. (2014). *“Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. (Documento de Trabajo, 74). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51479-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Educación y aprendizajes

**«Yo sé que va a ir más allá,
va a continuar estudiando»
Expectativas educativas de
estudiantes, padres y
docentes en zonas urbanas
y rurales del Perú**

Gabriela Guerrero

Documento de Investigación 74

**«Yo sé que va a ir más allá,
va a continuar estudiando»
Expectativas educativas de estudiantes, padres y
docentes en zonas urbanas y rurales del Perú**

Gabriela Guerrero¹

1 Con la asistencia de Lucía Brizio. La autora agradece los comentarios hechos por Vanessa Rojas y por un lector anónimo a versiones previas de este documento.

© Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572, Lima 18
Teléfono: 247-9988 / www.grade.org.pe

© Niños del Milenio
ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

Niños del Milenio <www.ninosdelmilenio.org> es una investigación internacional de largo plazo que estudia la pobreza infantil mediante el seguimiento de alrededor de 12 000 niños en cuatro países en vías de desarrollo —Etiopía, India (estados de Andra Pradesh y Telangana), Perú y Vietnam— durante 15 años. El estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, resulta de la colaboración entre la Universidad de Oxford e instituciones de los cuatro países integrantes. Las organizaciones responsables en el Perú del estudio son el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN). Niños del Milenio/ Young Lives es financiado por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) del Gobierno del Reino Unido (2001-2017) y la cooperación internacional de Irlanda, denominada Irish Aid (2014-2015).

Lima, diciembre del 2014
Impreso en el Perú
700 ejemplares

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documento de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Director de Investigación: Santiago Cueto
Diseño de carátula: Elena González
Asistente de edición: Diana Balcázar
Corrección de estilo: Rocío Moscoso
Diagramación e impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E. I. R. L.
Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2014-17464
ISBN: 978-9972-615-83-2

CENDOC / GRADE

GUERRERO, Gabriela

Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú / Gabriela Guerrero. Lima: GRADE, 2014. (Documento de investigación, 74)

EXPECTATIVAS EDUCACIONALES; ALUMNOS; ADOLESCENTES;
FAMILIA; DOCENTES; EDUCACIÓN SECUNDARIA; EDUCACION
SUPERIOR; PERÚ

Índice

Resumen	7
Introducción	11
1. Formación de expectativas educativas en contextos de pobreza	15
2. Preguntas de investigación	23
3. Métodos	25
4. Resultados	29
4.1. <i>Expectativas educativas de los adolescentes, los padres y los docentes al inicio de la educación secundaria</i>	30
4.2. <i>Formación de expectativas: qué información toman en cuenta los diferentes actores al momento de establecer sus expectativas</i>	41
4.3. <i>Realización de expectativas educativas: qué factores están asociados a la realización de las expectativas educativas de los estudiantes</i>	60
5. Conclusiones y recomendaciones	81
Bibliografía	91
Anexo	99

RESUMEN

Este documento de investigación utiliza información cualitativa proveniente del estudio longitudinal Niños del Milenio para estudiar en profundidad las expectativas educativas de padres, docentes y estudiantes en contextos urbanos y rurales del país. Es una contribución a la literatura sobre el tema porque permite, en primer lugar, analizar simultáneamente las expectativas educativas de los principales actores —docentes, padres y alumnos— a fin de observar la congruencia entre estas y sus implicancias en los resultados educativos de los alumnos. En segundo lugar, gracias a la naturaleza longitudinal de los datos con los que se cuenta —tres rondas de información cualitativa: 2007, 2008 y 2011—, este documento contribuye a la literatura previa en la medida en que explora tanto los factores relacionados con la formación de las expectativas educativas al inicio de la educación secundaria como aquellos factores vinculados con la realización de estas.

En relación con el primer punto, se observa bastante congruencia entre las expectativas de padres e hijos. En general, las expectativas educativas de ambos son altas al inicio de la educación secundaria, pues tanto en zonas urbanas como rurales la mayoría espera que los jóvenes accedan a la educación superior. La alta valoración respecto a la educación que tienen las familias es transmitida por los padres hacia sus hijos como parte del proceso de socialización de estos últimos.

Respecto a la congruencia entre las expectativas de los docentes y los otros actores, se encontró que, en general, las expectativas de los

primeros tienden a ser menores que las de los padres y alumnos, especialmente en las zonas rurales. Esta discrepancia podría deberse a que, en el caso de los docentes, sus expectativas no estarían reflejando únicamente la importancia de la educación en la vida de sus estudiantes, sino que principalmente serían fijadas sobre la base de otras consideraciones, como por ejemplo, el nivel socioeconómico de la familia o el nivel educativo de los padres.

Con relación a cuáles son los factores que influyen en la realización de las expectativas, a partir del análisis de la información longitudinal se observa que la realización de las expectativas educativas de los jóvenes a través del tiempo pareciera estar muy ligada al apoyo, principalmente económico, que los padres —o la familia en general— puedan brindarle al joven para que continúe estudiando. Los jóvenes que efectivamente logran terminar su educación secundaria y acceder a la educación superior, o están más próximos a lograrlo, provienen de familias en las que los padres, e incluso otros parientes, han apostado claramente por invertir en la educación de sus hijos, aun cuando los recursos económicos sean limitados.

Los resultados sugieren además que el nivel educativo de los padres, más que influir en la formación de expectativas educativas, parecería favorecer la concreción de estas principalmente de dos formas. Por un lado, los padres con mayor nivel educativo tienden a participar en la educación de sus hijos en el colegio en actividades más vinculadas con temas académicos, como reuniones acerca del rendimiento y desempeño de los alumnos. Por otro lado, los padres con educación superior constituyen modelos y referentes cercanos para sus hijos de qué significa contar con una profesión; y, al mismo tiempo, poseen información útil sobre la educación superior, como qué carreras están disponibles, en qué universidades se imparten, etcétera. Esto último resulta ser un activo particularmente importante en el contexto en que las instituciones

educativas y las experiencias escolares parecen estar desvinculadas del proceso de formación de expectativas.

En general, la principal conclusión del análisis de los casos es que la mayor parte de los factores de protección-riesgo para el logro de las expectativas educativas de los estudiantes están vinculados al fuera individual —sexo— o familiar —apoyo de los padres y hermanos, disponibilidad de recursos económicos, etcétera— de las personas, mientras que los factores más vinculados a la escuela o el docente prácticamente no tienen relevancia. Aunque es comprensible hasta cierto punto que en contextos de pobreza como el de la muestra de Niños del Milenio la dimensión individual y familiar pese más, la ausencia notoria de la institución educativa debe ser motivo de preocupación, pues significa que el colegio no está cumpliendo un papel en nivelar el piso a favor de los estudiantes provenientes de contextos de mayor pobreza.

INTRODUCCIÓN

Los términos *aspiraciones* y *expectativas* son frecuentemente usados en forma indistinta en la literatura educativa; sin embargo, aluden a conceptos diferentes y es importante distinguirlos. El término *aspiraciones* hace referencia a un escenario ideal, al deseo de una persona de alcanzar determinado nivel educativo. En el fondo, lo que las aspiraciones educativas de una persona reflejan es el reconocimiento de la importancia social y económica de lograr determinado nivel educativo (Reynolds y Pemberton 2001; Trusty 2002; Bohon, Kirkpatrick Jhonson y Gorman 2006).

En general, los estudios previos encuentran que los adolescentes provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico o pertenecientes a minorías étnicas tienen altas aspiraciones educativas tanto en países desarrollados (Mau y Heim 2000; Berzin 2010) como en países en desarrollo, como el Perú (Benavides, Olivera y Mena 2006; Cueto y otros 2010; Crivello 2011; Mena 2012). Las altas aspiraciones educativas están, por lo general, vinculadas a la idea de que contar con una mayor educación les permitirá acceder a una mejor calidad de vida en el futuro (Ansión y otros 1998; Naffzinger y Rosenbaum 2011).

Las *expectativas*, por otra parte, son más concretas; no solo hacen referencia a un deseo, sino a un compromiso con alcanzar determinado nivel educativo; es decir, suponen un plan realista sobre cómo lograr esa meta (Trusty 2002; Glick y White 2004; Bohon, Kirkpatrick y Gorman 2006). Se trata de un escenario en el que se evalúan las posibilidades

que tiene un individuo en particular de alcanzar determinado nivel educativo, considerando tanto la información disponible en el momento actual como sus preferencias (Reynolds y Pemberton 2001). Es decir, las expectativas son más susceptibles a influencias externas que las aspiraciones, pues toman en consideración los recursos económicos disponibles, el soporte familiar existente y otros factores que pueden afectar las oportunidades educativas de un individuo. Por ello, las expectativas tienden a ser más bajas que las aspiraciones, especialmente en el caso de familias de nivel socioeconómico bajo (Hanson 1994). Asimismo, existe un consenso acerca del incremento de las expectativas a medida que los adolescentes alcanzan niveles educativos más altos (Mau y Heim 2000; Alexander, Bozick y Entwisle 2008; Zhang 2010).

Las expectativas educativas de los padres, de los docentes e incluso de los propios estudiantes sobre el nivel educativo que alcanzarán estos últimos son consideradas un tema clave en la investigación educativa, dado que influyen no solo en el desempeño académico de los jóvenes, sino en sus resultados educativos en general (Cheng y Starks 2002).

Este documento de trabajo utiliza información cualitativa del estudio Niños del Milenio para analizar, precisamente, las expectativas educativas de padres, docentes y estudiantes al inicio de la secundaria, así como su relación con los resultados educativos de los estudiantes al final de la secundaria o incluso luego de haberla terminado. Específicamente, nos interesa conocer cuál es la información que los diferentes actores —estudiantes, docentes y padres de familia— toman en cuenta al momento de establecer sus expectativas acerca del futuro educativo de los jóvenes y qué factores están relacionados con la realización de estas en el tiempo.

La principal contribución de este documento radica en el análisis simultáneo de las expectativas educativas de docentes, padres y alumnos, pues la mayor parte de los estudios sobre este tema utilizan

datos transversales y suelen ser elaborados desde la perspectiva de un solo actor: estudiantes, padres o docentes. Gracias a ello, es posible observar la congruencia —o no— de las expectativas educativas de los diferentes actores y sus implicancias en los resultados educativos de los alumnos, un tema que ha sido poco discutido en la literatura especializada. Asimismo, la naturaleza longitudinal de los datos —se cuenta con tres rondas de información cualitativa correspondientes a los años 2007, 2008 y 2011— permite explorar, tanto los factores relacionados con la formación de expectativas educativas al inicio de la educación secundaria como aquellos vinculados con la realización de estas, en caso de que fueran diferentes.

El presente documento está organizado en seis secciones, incluyendo esta introducción. En la sección 2 se presenta una revisión de la literatura acerca de la formación de expectativas educativas y se revisan los estudios previos sobre el tema específicamente en el contexto peruano. La sección 3 plantea las preguntas de investigación que guían este documento, mientras que en la sección 4 se describe la metodología. En la sección 5 se presentan los resultados del estudio. Primero, se describen las expectativas educativas de padres, docentes y alumnos al inicio de la educación secundaria, y se analiza la congruencia entre estas. En segundo lugar, se exploran los factores asociados a la formación de expectativas; es decir, qué elementos toman en cuenta los diferentes actores al analizar las posibilidades reales que tiene un alumno de alcanzar determinado nivel educativo. Finalmente, y a partir del análisis de cuatro casos, se analizan los factores asociados al logro de las expectativas educativas en el tiempo. En la sexta y última sección se presentan las conclusiones y recomendaciones del documento.

1. FORMACIÓN DE EXPECTATIVAS EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE POBREZA

A continuación, se presenta una revisión de la literatura sobre las expectativas educativas en la que se presta especial atención a los factores que influyen en la formación de estas, especialmente en el contexto de familias y comunidades de bajo nivel socioeconómico, como las que forman parte de este estudio.

Respecto a la formación de expectativas educativas de los estudiantes con relación a su futuro, existe un conjunto de investigaciones que resaltan la influencia de las características propias del alumno, tales como el sexo y la etnicidad, en la formación de dichas expectativas. Con relación al sexo, diversos estudios señalan que son las mujeres quienes presentan mayores expectativas educativas en comparación con los hombres (Hossler y Stage 1992; Mau y Heim 2000; Berzin 2010). Respecto a la etnicidad, estudios realizados en Estados Unidos encuentran diferencias en las expectativas educativas de los estudiantes según raza; así, los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas son quienes presentan mayores expectativas educativas. Por ejemplo, Qian y Blair (1999), así como Mau y Heim (2000), encuentran que los estudiantes asiáticos son quienes tienen mayores expectativas de terminar la secundaria y acceder a la universidad, en comparación con sus pares de otros grupos étnicos, como hispanos, blancos y afroamericanos.

Las experiencias educativas de los estudiantes, así como su rendimiento en el colegio, también influyen en la formación de sus expectativas educativas para el futuro. Así, Reynolds y Pemberton (2001)

encontraron una fuerte influencia del desempeño académico previo del alumno en sus expectativas de estudiar educación superior, donde el incremento de la calificación en una letra —por ejemplo, pasar de C a B— estaba asociado con un incremento del 10% en la probabilidad de tener expectativas de ir a la universidad. De igual modo, Kiuru, Aunola y Vuori (2007) realizaron un análisis multinivel y encontraron que los estudiantes con problemas de conducta y dificultades de aprendizaje tienden a tener menor rendimiento y, en consecuencia, menores expectativas educativas.

Por otro lado, los antecedentes familiares de los estudiantes también influyen en su formación de expectativas. Dada la relación existente entre rendimiento y nivel socioeconómico, es esperable que este último también influya en las aspiraciones y expectativas educativas, así como en el logro educativo de los estudiantes (Bohon, Kirkpatrick Jhonson y Gorman 2006; Hanson 1994). Otras características familiares, como la estructura del hogar, también afectan significativamente las probabilidades de tener expectativas de educación superior. Así, estudiantes que provienen de familias grandes —con varios hermanos— tienden a tener menos expectativas educativas; sin embargo, estos resultados estaban mediados por las notas de los estudiantes, las percepciones de los docentes y las características de los compañeros de clase (Reynolds y Pemberton 2001).

La literatura internacional sobre expectativas también reconoce la influencia de los adultos significativos —específicamente docentes y padres— como un factor clave en la formación de las expectativas educativas de los estudiantes. De acuerdo con Cheng y Starks (2002), como parte de su proceso de socialización los adolescentes reciben información, de parte de sus adultos significativos, acerca de cómo ellos definen y valoran la educación. Los adolescentes internalizan esta información y luego la usan para formar sus propias expectativas

educativas. Comprender las expectativas de padres y docentes —cómo se forman y cómo están relacionadas unas con otras— es un tema medular, pues estudios previos sugieren que las expectativas de los adultos significativos tienen un efecto en el rendimiento académico de los adolescentes (Alvidrez y Weinstein 1999; Mistry y otros 2009).

En el caso de los docentes, existe consenso en que las expectativas educativas de los profesores sobre sus alumnos influyen tanto en la formación de las expectativas de los propios estudiantes (Rosenthal y Jacobson 1968; Clifton y otros 1986; Wong 1980; Alvidrez y Weinstein 1999; Hernández 2010; De Boer, Bosker y Van der Werf 2010) como en su rendimiento académico (Becker 2013).

Con relación a los padres, las expectativas educativas de padres y madres para la educación de sus hijos —las cuales se forman incluso antes de que ellos entren al preescolar (Raty y Kasanen 2010)— influyen en las aspiraciones (Berzin 2010; Kirk, Lewis-Moss, Nilsen y Colvin 2011) y expectativas (Jacobs y Harvey 2005; Zhang 2010; Zhang y otros 2011; Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola y Nurmi 2012) que presentan los adolescentes respecto a su propio futuro educativo. Esto es porque las altas expectativas educativas de los padres sobre sus hijos vienen usualmente acompañadas por una serie de actitudes, mensajes o acciones que comunican el valor que les atribuyen los padres a la educación (Ceja 2004).

La existencia de una relación recíproca entre las expectativas educativas de los padres y las expectativas educativas de los hijos ha sido señalada por diversos estudios, en los cuales se explica que las primeras influyen en las segundas, en tanto las expectativas de los padres se traducen en la percepción que tienen los hijos sobre sus propias habilidades y, posteriormente, en sus expectativas educativas; así, altas expectativas educativas por parte de los padres se convierten en una percepción positiva de los hijos respecto a sus habilidades y, consecuentemente,

en altas expectativas educativas (Benner y Mistry 2007; Zhang 2010; Zhang y otros 2011). Esta relación, sin embargo, puede ser diferente según el sexo y la etnicidad de los estudiantes. Por ejemplo, Zhang y otros (2011) encuentran que, en el contexto norteamericano, la relación de mutua influencia entre las expectativas educativas de los padres y las expectativas y rendimiento de los adolescentes es más fuerte para el caso de los hombres en comparación con las mujeres, y menos fuerte para el caso de los afroamericanos en comparación con estudiantes de otras etnias.

Finalmente, investigaciones recientes han analizado la influencia conjunta de las expectativas de los padres y los docentes, sobre todo en el rendimiento académico de los adolescentes, más que en la formación de sus expectativas (Hauser-Cram y Sirin 2003; Benner y Mistry 2007; Mistry y otros 2009). Entre estas últimas, se indica que la presencia de altas expectativas educativas, tanto de la madre como del profesor, generan mejores rendimientos educativos por parte del alumno. Además, un alto nivel de expectativa por parte de la madre sirve para contrarrestar el efecto de un bajo nivel de expectativa educativa por parte del docente (Benner y Mistry 2007). Por otro lado, en cuanto a la influencia que tienen las expectativas educativas de los padres sobre las de los docentes y viceversa, los estudios realizados muestran diferentes resultados. Investigaciones como la de Hauser-Cram y Sirin (2003) señalan que cuando el docente cree que las expectativas educativas de los padres son bajas, sus expectativas sobre el futuro académico del alumno son menores; sin embargo, estudios como el de Mistry y otros (2009) indican que las expectativas de los padres se ven influidas por las de los profesores, pero no viceversa.

Como se señaló anteriormente, este documento no solo explora la formación de las expectativas educativas de los estudiantes, sino también la formación de las expectativas de los padres y los docentes

de estos estudiantes. Por ello, seguidamente se hace una breve revisión de la literatura previa sobre este tema.

Respecto a los factores que influyen en la formación de las expectativas de los padres, se encuentran asociados positivamente su nivel educativo (Ganzach 2000; Raty, Leinonen y Snellman 2002; Raty y Kasanen 2010; Rimkute y otros 2012) y socioeconómico (Kirk y otros 2011), el estatus educativo de la escuela —entendido como la categoría impuesta a la escuela: «alto», «medio» y «bajo», según los resultados del rendimiento académico de sus estudiantes en quinto año de secundaria— (Jacobs y Harvey 2005) y el rendimiento académico del alumno (Raty, Leinonen y Snellman 2002; Rimkute y otros 2012). Cabe resaltar que algunas investigaciones minimizan la influencia de esta última variable, indicando que las expectativas de los padres se mantienen a pesar de la fluctuación del rendimiento académico de sus hijos (Goldenberg y otros 2011).

Hao y Bonstad-Bruns (1998) indican que una mayor participación de los padres en la escuela se traduce en un mayor conocimiento acerca de los temas de aprendizaje en el aula, a partir del cual ellos adquieren una mayor capacidad de influencia en la educación de sus hijos. Por ello, los autores afirman que cuanto mayor sea la participación y el conocimiento de los padres respecto a la educación de sus hijos, mayores serán las expectativas educativas que los primeros tendrán respecto a los segundos. Sin embargo, con frecuencia los padres de bajo nivel socioeconómico carecen tanto de los materiales de apoyo como del tiempo —en tanto sus trabajos son menos flexibles— necesarios para involucrarse en las actividades educativas de sus hijos, y tienden a darle a la escuela (casi) toda la responsabilidad educativa. Estas acciones restringen su participación en las reuniones de la escuela y su conocimiento de los temas de aprendizaje en el aula (Lareau 1987). Esta situación se traduce en una atención limitada de los padres hacia

los niños en términos educativos, atención que tiene un importante efecto en la transmisión de los valores que definen las expectativas (Coleman 1987).

En cuanto a los docentes, se sabe que ellos no basan sus expectativas educativas únicamente en las evaluaciones académicas de sus estudiantes (Clifton y otros 1986; Hauser-Cram y Sirin 2003; De Boer, Bosker y Van der Werf 2010), sino también en la información que tienen acerca de las características de los alumnos (Wong 1980; Clifton y otros 1986; Hernández 2010) y de sus familias (Alvidrez, y Weinstein 1999; Hernández 2010; De Boer, Bosker y Van der Werf 2010).

Con relación al sexo y la etnicidad del alumno, aunque no son las variables más influyentes, tienen un papel significativo en la formación de las expectativas de los docentes (Wong 1980; Clifton y otros 1986; Wood, Kaplan y McLoyd 2007; De Boer, Bosker y Van der Werf 2010; Del Río y Balladares 2010; De Castro-Ambrosetti y Cho 2011; Rist 1970); sin embargo, también se encuentran estudios (Cheng y Starks 2002) que minimizan la relevancia de dichas variables.

Respecto a las características de la familia, las expectativas de los docentes se ven influidas por el interés de los padres por la escuela (Hernández 2010; Englund y otros 2004), las aspiraciones educativas de los propios padres acerca de sus hijos (De Boer, Bosker y Van der Werf 2010) y el nivel socioeconómico del alumno (Alvidrez y Weinstein 1999; Wong 1980; De Boer, Bosker y Van der Werf 2010).

Finalmente, de acuerdo con la investigación existente, las expectativas educativas de estos tres actores —adolescentes, padres y docentes— se vuelven más similares a medida que el adolescente llega a niveles educativos más altos (Raty y Kasanen 2010; Zhang 2010; Rimkute y otros 2012). Esto sugiere la existencia de un proceso de «retroalimentación de expectativas», en el cual las expectativas de estudiantes, padres y docentes son dinámicas y cambian en la interacción de unas con otras (Treviño 2003; Mistry y otros 2009).

Estudios previos sobre aspiraciones y expectativas educativas en el contexto peruano

En el caso peruano, la investigación previa sobre este tema ha estado centrada, principalmente, en las aspiraciones educativas de los padres antes que en sus expectativas. Al respecto, el estudio de Ansión y otros (1998) encuentra que las aspiraciones educativas de los padres peruanos son bastante altas: más del 66% de los participantes del estudio desea que su hijo(a) llegue a obtener un título universitario. Más recientemente, el estudio de Benavides, Olivera y Mena (2006) —en el cual se realizaron encuestas y entrevistas en 1333 hogares en Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Puno— indica que la mayoría de padres y madres aspiran a que sus hijos sean profesionales, principalmente profesores, para el caso de los hombres, y profesionales de la salud, para el de las mujeres. En ambos casos, los resultados sugieren la alta valoración de la educación entre las familias peruanas, que la entienden como un modo de lograr mejores oportunidades de desarrollo para sus hijos.

En cuanto a las diferencias en las aspiraciones educativas de acuerdo con la variable de género, Ames (2013) encuentra que la aspiración de obtener un mayor nivel educativo es más importante en el caso de las niñas y de sus madres, quienes perciben que la educación es una ruta de escape frente a las relaciones de género opresivas.

Específicamente con relación a las expectativas educativas, la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación realizó un estudio acerca de las expectativas que tenían padres y madres de alumnos que asistían a instituciones educativas polidocentes completas urbanas de cuarto y sexto grado de primaria, y cuarto y quinto de secundaria. El estudio encontró que la mayoría de padres y madres tienen la expectativa de que su hijo complete algún

tipo de educación superior, sin importar su sexo. Respecto a las variables que explican las expectativas de los padres, el estudio encontró que estas estaban asociadas positivamente con el nivel educativo de los padres y el logro académico de los estudiantes (Unidad de Medición de la Calidad Educativa 2000).

Finalmente, con relación a los docentes, la literatura existente acerca de sus expectativas sobre el futuro educativo de sus estudiantes es bastante limitada. La investigación de Treviño (2003) acerca de las expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en el Perú y otros dos países de la región —Bolivia y México— demuestra que la mayoría de los docentes espera que los niños alcancen un nivel educativo que va de primaria completa a secundaria completa; sin embargo, existen diferencias en las expectativas de los profesores asociadas al lugar en el que se ubica la escuela —rural versus urbano— y al lenguaje del docente —habla indígena versus habla no indígena—. Los profesores consideran que los alumnos de habla no indígena y de escuelas urbanas son los que llegarán a alcanzar un mayor nivel educativo.

En esta misma línea, el estudio de Montero (2006) sobre educación de niñas rurales e indígenas encontró que los docentes tenían pocas expectativas educativas para ellas, puesto que consideraban que no continuarían sus estudios secundarios y se casarían jóvenes. El estudio de Balarín y otros (2007) encontró que existe una fuerte tendencia a equiparar el proceso de diversificación con una reducción de las expectativas de aprendizaje de los alumnos de zonas rurales, en tanto los docentes consideran que dichos alumnos carecen de las condiciones o las capacidades para aprender como sus pares de instituciones educativas urbanas o de zonas más privilegiadas.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este documento de investigación busca responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las expectativas de docentes, padres y estudiantes acerca del futuro educativo de los adolescentes al inicio de la educación secundaria? ¿Existe congruencia entre las expectativas de los diferentes actores? ¿Qué factores influyen en la formación de las expectativas de los diferentes actores?
- ¿De qué manera las expectativas educativas de los diferentes actores al inicio de la educación secundaria ayudan a comprender mejor los resultados de los estudiantes al final de la secundaria? ¿Qué factores influyen en la realización de las expectativas educativas de los estudiantes?

Para responder a estas preguntas, este estudio utiliza principalmente métodos cualitativos. En el caso de la primera pregunta de investigación, se analizan las entrevistas con los adolescentes, sus padres y docentes en las dos primeras rondas cualitativas de Niños del Milenio —2007 y 2008—, cuando los estudiantes se encontraban iniciando la educación secundaria, a fin de conocer las expectativas que tiene cada uno de estos actores sobre el futuro educativo de los adolescentes. Específicamente, el análisis busca establecer cuáles son los diferentes aspectos que los actores toman en consideración al momento de establecer

sus expectativas sobre el futuro educativo de los adolescentes, y si las expectativas de los estudiantes, padres y docentes están en armonía unas con otras o existen discrepancias.

La segunda pregunta de investigación planteada en este estudio será respondida a partir del análisis de cuatro estudios de caso seleccionados sobre la base de una serie de criterios que se detallarán más adelante. Para la construcción de dichos casos se utiliza tanto información cualitativa de las tres rondas —2007, 2008 y 2011— como información cuantitativa de las rondas del 2006 y el 2009 que sirva para contextualizar y comprender mejor la situación de los participantes.

3. MÉTODOS

Niños del Milenio es una investigación longitudinal de largo plazo que sigue la vida de 12 000 niños y niñas del Perú, la India (estados de Andhra Pradesh y Telangana), Etiopía y Vietnam, buscando comprender las causas y consecuencias de la pobreza infantil, y cómo las políticas públicas impactan en la vida de los niños. El estudio sigue dos cohortes de niños: una cohorte menor, nacida en el 2001-2002, y una cohorte mayor, nacida en 1994-1995. Inicialmente, el estudio estaba basado en la aplicación de rondas cuantitativas a los niños y sus principales cuidadores en los años 2002, 2006, 2009 y 2013. Más recientemente, información cualitativa también ha sido recogida de una submuestra de los niños en el 2007, el 2008 y el 2011², usando múltiples técnicas que incluyen entrevistas a profundidad, observaciones etnográficas y una selección de métodos participativos grupales.

Este documento de trabajo utiliza data cualitativa de la cohorte mayor del Perú. La muestra es «pro pobre», pues el 80% de los Niños del Milenio en el Perú vive debajo de la línea de pobreza (Escobal y Flores 2008). La muestra cualitativa incluye a 25 jóvenes que en el 2011, cuando se realizó la tercera ronda cualitativa, tenían entre 15 y 17 años, y la mayoría de ellos estaba estudiando quinto grado de secundaria.

La muestra cualitativa se distribuye en cuatro localidades: Rioja, Andahuaylas, San Román y Villa María del Triunfo. Las dos primeras

2 Actualmente (2014) se está realizando la cuarta ronda cualitativa en el Perú (aún en curso).

pertenecen a zonas rurales, mientras que las dos últimas, a ámbitos urbanos.

Rioja es un centro poblado menor de la selva alta, ubicado en la región San Martín, al norte del país. Esta localidad se ha establecido a lo largo de la carretera Marginal, principal vía de la región, y está poblada mayoritariamente por migrantes andinos provenientes de la región de Cajamarca, quienes fueron colonizando tierras previamente habitadas por indígenas awajún. Según datos de la ronda cuantitativa, entre el 2007 y el 2009 la población de Rioja creció notablemente, pues pasó de 1673 a 2691 pobladores, con lo cual el número de hogares se incrementó de 270 a 673.

Andahuaylas es una localidad ubicada en el sur andino del Perú, entre los 3000 y 3500 metros de altitud, en Apurímac, una de las regiones más pobres del país. Se encuentra a 30 minutos de la capital distrital y presenta una población principalmente quechuahablante. Este pueblo tiene un patrón de asentamiento disperso en las colinas donde se ubican las zonas agropecuarias. Tradicionalmente, ha sido una comunidad campesina, pero en épocas recientes fue reconocida como un centro poblado menor, lo que le permite a la población elegir a un alcalde y un concejo. Según información de la ronda cuantitativa, entre el 2007 y el 2009 se produjo un incremento del número de habitantes y hogares en dicha localidad, que pasó de 2014 a 2863 y de 335 a 572, respectivamente.

En la provincia de San Román, situada aproximadamente a 4000 metros de altitud, se trabajó en un barrio urbano ubicado a 20 minutos en transporte público del centro de la ciudad. Esta urbe está poblada por personas de habla castellana, pero también por miembros de los dos principales grupos indígenas de los Andes: los quechua y los aimara. Al tratarse de un barrio urbano, cuenta con servicios públicos tales como electricidad, agua potable, alcantarillado y teléfono,

así como cabinas de internet. Sin embargo, solo algunas calles están pavimentadas y la mayoría son solamente de tierra.

Finalmente, el barrio en donde se trabajó en Lima se encuentra ubicado en el sur de la capital del país y forma parte del distrito de Villa María del Triunfo, surgido a partir de invasiones en sus cerros durante la década de 1950. Está habitado por personas provenientes de diversas partes del país, así como por sus descendientes nacidos en Lima. Al tratarse de un barrio urbano, los pobladores cuentan con electricidad, agua potable, desagüe y teléfono, aunque no todas las pistas están pavimentadas. Algunas viviendas, las más antiguas, están terminadas, mientras que las que se han asentado recientemente son pequeñas y más pobres. Entre el 2007 y el 2009, se crearon 310 nuevos hogares y el número de habitantes se incrementó de 7825 a 8567.

En términos generales, y considerando el tema de este documento, una importante diferencia entre los ámbitos rurales y urbanos analizados es el acceso a los servicios educativos, especialmente a instituciones postsecundaria, las cuales se encuentran ubicadas, principalmente, en áreas urbanas.

Con relación a los datos, este documento se basa principalmente en el análisis de las entrevistas de los adolescentes, padres y docentes en el 2007-2008, así como también las entrevistas de los padres y adolescentes en el 2011. La información cualitativa ha sido complementada con información recogida en las rondas cuantitativas del 2006 y el 2009, para contextualizar y comprender mejor la situación de los participantes y sus familias.

Adicionalmente, para el desarrollo de los cuatro casos de estudio analizados en la segunda parte de la sección de resultados se utilizó, además de la información de las entrevistas con los diferentes actores, información proveniente de los métodos en los que participaron los niños estudio de caso. Específicamente, de la ronda 1 se utilizó la

información de las observaciones de aula y de dos métodos grupales: el método grupal 1, el cual refiere al uso del tiempo-día típico de los niños y niñas, y el método grupal 5, en el cual se busca indagar acerca de las transiciones escolares de los niños. De la segunda ronda, para la construcción de los casos se utilizó información de las observaciones de hogar y de los métodos grupales 10 y 14, los cuales recogen información sobre las personas importantes para los niños, y la línea de tiempo y transiciones de sus vidas, respectivamente. Finalmente, de la tercera ronda se utilizó tanto información de las observaciones de hogar como de los métodos grupales 04 (ejercicio de bienestar) y 19 (transiciones fuera de la escuela).

Todas las entrevistas y métodos grupales fueron transcritos y se analizaron usando el programa de análisis cualitativo Atlas.ti. Para el procesamiento y el análisis de la información se realizó primero una codificación abierta y, en segundo lugar, otra más estructurada, que sigue técnicas de *grounded theory*, lo que permitió la identificación de categorías analíticas sobre las que se basan los resultados presentados en este informe.

La información cualitativa antes señalada fue complementada con información cuantitativa de los años 2006 y 2009, para contextualizar y comprender la situación de los adolescentes seleccionados como estudio de caso. Específicamente, de la ronda 2 se utilizó información sobre los resultados de los alumnos en las pruebas de vocabulario (PPVT) y matemática administradas por Niños del Milenio como una medición objetiva de sus habilidades. Adicionalmente, de las Encuestas de Hogar —2006 y 2009— se utilizó información acerca de la historia educativa del niño; por ejemplo, si él o ella ha repetido algún año o empezó tarde el colegio (extraedad).

4. RESULTADOS

En esta sección se describen, en primer lugar, las expectativas educativas de los diferentes actores —adolescentes, padres y docentes— de zonas urbanas y rurales del Perú al inicio de la educación secundaria, a fin de conocer si estas se encuentran en sintonía o difieren unas de otras. Para ello, se utiliza tanto información cuantitativa proveniente de las encuestas de hogares como información cualitativa proveniente de las entrevistas semiestructuradas administradas como parte del subestudio cualitativo.

En segundo lugar, aprovechando las entrevistas semiestructuradas realizadas con adolescentes, padres y docentes, se explora cómo los diferentes actores forman sus expectativas o, dicho de otro modo, cuáles son los elementos o aspectos que ellos toman en cuenta para establecerlas. Tal como se señaló en la revisión de la literatura, las expectativas —a diferencia de las aspiraciones— evalúan las posibilidades de un individuo en particular de alcanzar determinado nivel educativo, considerando tanto la información disponible en el momento actual como sus preferencias, y son, por la tanto, más susceptibles a influencias externas.

Finalmente, en la última parte de esta sección se hace uso de la información longitudinal para examinar, a través del análisis de cuatro casos de estudio seleccionados, de qué manera las expectativas educativas de los diferentes actores al inicio de la educación secundaria evolucionan a lo largo de los años, si llegan a realizarse y cuáles son los factores asociados a esa realización.

4.1. Expectativas educativas de los adolescentes, los padres y los docentes al inicio de la educación secundaria

Niños del Milenio recoge información acerca de las aspiraciones y expectativas educativas de los adolescentes y sus padres tanto a partir de encuestas (rondas cuantitativas) como de entrevistas semiestructuradas (rondas cualitativas). Adicionalmente, en las dos primeras rondas cualitativas —2007-2008— también se realizaron entrevistas con los docentes de Niños del Milenio, a fin de conocer, entre otros temas, sus aspiraciones y expectativas acerca del futuro educativo de sus estudiantes.

De acuerdo con la información proveniente de las encuestas, tanto las aspiraciones como las expectativas educativas de los adolescentes y sus padres son altas al inicio de la secundaria —o fin de la primaria— y se mantienen así a lo largo de los años, conforme los niños progresan en el sistema educativo. Por ejemplo, según información de la encuesta del 2009, más del 90% de los adolescentes de la cohorte mayor aspiran a completar la educación superior técnica o universitaria, y el 92% de ellos cree que eso es posible (expectativa). La situación es similar en el caso de los padres: los porcentajes son muy parecidos a los anteriormente mencionados, pues sus aspiraciones y expectativas sobre el futuro educativo de sus hijos son bastante altas. En el cuadro 1 aparece la información sobre aspiraciones y expectativas educativas señaladas por cada uno de los 25 adolescentes participantes del estudio cualitativo y sus padres en las encuestas de los años 2006 y 2009. Como se observa, prácticamente todos consideraron que sí era posible que lograran completar la educación superior (expectativa).

Resulta interesante contrastar los resultados de la encuesta con la información sobre aspiraciones y expectativas educativas que se

Cuadro 1
Aspiraciones y expectativas educativas de adolescentes y padres 2006 y 2009.
Información de encuestas cuantitativas.

Zona	Sexo	Nombre	2006				2009			
			Padre/madre		Adolescente		Padre/madre		Adolescente	
			Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?
Rioja	Mujer	Maria	Secundaria completa	Sí	ES No universitaria completa	No	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Diana	Secundaria completa	Sí	Secundaria completa	Sí	Secundaria completa	No	Secundaria completa	No
		Natalia	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
	Hombre	Rodrigo	ES No universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Elmer	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí
		Esteban	ES Universitaria completa	Sí	Secundaria completa	Sí	-	-	ES No universitaria completa	Sí
		Luis	ES Universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí



► Zona	Sexo	Nombre	2006				2009			
			Padre/madre		Adolescente		Padre/madre		Adolescente	
			Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?	Aspira	¿Lo logrará?
Hombre	Hombre	Fabían	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Alejandro	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		John	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
Mujer	Mujer	Carmen	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	Posgrado	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Aurora	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Luz	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
Hombre	Hombre	Peter	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí
		Sergio	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	ES No universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí
		Hank	ES Universitaria completa	Sí	ES Universitaria completa	Sí	-	-	-	-

ES: Educación superior

obtiene de las entrevistas semiestructuradas administradas como parte del subestudio cualitativo en las dos primeras rondas —2007 y 2008—. En este caso, no solo se recogió información sobre este tema de los adolescentes y sus padres, sino también de sus docentes. En el cuadro 2, que se presenta a continuación, se encuentra, a modo de resumen, información proveniente del estudio cualitativo sobre las aspiraciones y expectativas de los diferentes actores cuando los estudiantes se encontraban al inicio de la secundaria.

El primer comentario que vale la pena realizar es la diferencia que existe respecto a este tema entre la información provista por los propios participantes mediante encuestas y mediante entrevistas, específicamente con relación a sus expectativas —es decir, sus apreciaciones más realistas sobre el nivel educativo que podrán alcanzar—. De acuerdo con la información cualitativa, cerca de un tercio de los adolescentes y de los padres tenían la expectativa de completar —o de que el adolescente complete— la educación secundaria, y aunque aspiraban a lograr una educación superior, no necesariamente evaluaban esta posibilidad como algo factible. En el caso de las aspiraciones educativas de los adolescentes y sus padres, sí se encuentran más similitudes entre los resultados obtenidos con ambos métodos: encuestas y entrevistas. El deseo de estos actores de que los adolescentes logren acceder a la educación superior refleja el gran valor que las familias —tanto en zonas urbanas como rurales— atribuyen a la educación, pues la ven como un medio para conseguir mejores oportunidades de desarrollo y, en general, una mejor calidad de vida.

El segundo aspecto que surge del análisis de la información cualitativa es que a todos los actores entrevistados en general les resulta más sencillo hablar de aspiraciones y les cuesta mucho más declarar sus expectativas, es decir, si creen que será factible alcanzar esas metas educativas a las que aspiran y por qué lo creen. Esta afirmación es

Cuadro 2
Aspiraciones y expectativas educativas de adolescentes, padres y docentes al inicio de la secundaria (2007-2008). Información cualitativa

Zona	Sexo	Nombre	Aspiraciones y expectativas al inicio de la secundaria (2007/2008)		
			Adolescente	Padre/madre	Docente
Rioja	Mujer	María	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser policía. No señala sus expectativas.	Aspira a que su hija estudie ES, pero piensa que se puede quedar en secundaria solamente (expectativa).	No disponible.
			Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser profesora. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que su hija termine secundaria y estudie una carrera corta, como corte y confección.	Su expectativa es que termine secundaria. Piensa que puede ser que llegue a estudiar ES.
	Hombre	Rodrigo	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser secretaría. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que su hija estudie ES. No especifica qué carrera.	Su expectativa es que estudie ES.
			Tiene aspiraciones de estudiar ES. No especifica la carrera, solo dice que quiere ser profesional. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. Quiere que sea ingeniero.	Su expectativa es que termine secundaria.
		Elmer	Tiene la expectativa de estudiar ES. Dice que va a ser médico.	Aspira a que su hijo estudie ES, no especifica la carrera. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que estudie ES.



Zona	Sexo	Nombre	Aspiraciones y expectativas al inicio de la secundaria (2007/2008)		
			Adolescente	Padre/madre	Docente
Andahuaylas	Mujer	Esteban	Tiene la expectativa de estudiar ES. Dice que va a ser médico.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. Quiere que sea médico.	Su expectativa es que termine secundaria.
		Luis	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser policía. Su expectativa es terminar la secundaria	Su expectativa es que su hijo estudie ES. No especifica la carrera.	Su expectativa es que termine secundaria. Señala que es posible que luego siga estudiando (no precisa el nivel).
		María	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser profesora. Su expectativa es terminar la secundaria.	Su expectativa es que su hija estudie ES. No especifica la carrera.	Su expectativa es que termine secundaria y luego continúe estudiando (no precisa el nivel).
		Eva	Tiene la expectativa de estudiar ES. Dice que va a ser obstetriz.	Su expectativa es que su hija estudie ES. Quiere que sea enfermera.	No disponible.
	Hombre	Esmeralda	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser profesora, pero no sabe si lo logrará. Su expectativa es terminar la secundaria.	Aspira a que su hija estudie ES. Quiere que sea enfermera. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que estudie ES.
		Álvaro	Tiene aspiraciones de estudiar ES, pero no sabe qué carrera. Su expectativa es terminar secundaria.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. No especifica la carrera.	No disponible.
▲		Manuel	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser ingeniero o profesor. No señala sus expectativas.	Aspira a que su hijo estudie ES. Quiere que sea profesor o médico. Su expectativa es que termine secundaria.	Su expectativa es que termine secundaria.

Zona	Sexo	Nombre	Aspiraciones y expectativas al inicio de la secundaria (2007/2008)		
			Adolescente	Padre/madre	Docente
Villa María del Triunfo	Mujer	Atilio	Tiene aspiraciones de estudiar ES, pero no sabe qué carrera. Su expectativa es terminar secundaria.	Su expectativa es que su hijo termine secundaria. No tiene aspiraciones de ES para él.	Su expectativa es que estudie ES.
		Susan	Tiene expectativas de estudiar ES. No especifica qué carrera.	Su expectativa es que su hija estudie ES. No especifica la carrera.	Su expectativa es que estudie ES.
		Ana	Su expectativa es terminar la secundaria y estudiar una carrera corta de repostería.	Su expectativa es que su hija estudie una carrera corta, como repostería.	No disponible.
	Hombre	Isaura	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser «banquera» y luego entrar a la Marina. Su expectativa es terminar la secundaria.	Aspira a que su hija estudie ES. Su expectativa es que termine secundaria.	No disponible.
		Fabían	Tiene aspiraciones de estudiar ES. No especifica qué carrera. Su expectativa es terminar la secundaria.	Aspira a que su hijo estudie ES. Quiere que sea ingeniero. No señala sus expectativas.	Su expectativa es que estudie ES.
		Alejandro	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere estudiar mecánica. Su expectativa es terminar la secundaria.	Aspira a que su hijo estudie ES. No especifica una carrera. Su expectativa es que termine secundaria.	Señala que no puede dar una respuesta sobre si el alumno terminará secundaria o estudiará ES. ▶

Zona	Sexo	Nombre	Adolescente	Padre/madre	Docente	
►		John	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser veterinario.	Aspira a que su hijo estudie ES universitaria, pero cree que no será posible por limitaciones económicas. Su expectativa es que termine una carrera técnica.	Su expectativa es que termine secundaria.	
	San Román	Mujer	Carmen	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser veterinaria.	Su expectativa es que su hija estudie ES. Quiere que sea médica.	Su expectativa es que estudie ES.
		Aurora	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser contadora.	Su expectativa es que su hija estudie ES. Quiere que sea enfermera.	Su expectativa es que termine secundaria.	
		Luz	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser contadora.	Su expectativa es que su hija estudie ES. Quiere que sea médica.	No disponible.	
		Peter	Tiene aspiraciones de estudiar ES. Quiere ser policía. Su expectativa es terminar secundaria.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. Quiere que sea arquitecto.	Su expectativa es que termine secundaria.	
		Sergio	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser médico o antropólogo.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. No especifica una carrera, aunque menciona que quiere que esta sea técnica.	Su expectativa es que estudie ES.	
		Hank	Tiene expectativas de estudiar ES. Dice que va a ser médico.	Su expectativa es que su hijo estudie ES. Quiere que sea médico.	Su expectativa es que estudie ES.	
	ES: Educación superior					

particularmente cierta en el caso de los adolescentes y específicamente en la zona de Rioja. A este grupo le resultó muy difícil realizar el ejercicio de pensar en expectativas y no en aspiraciones, particularmente en el hecho de qué podría ocurrir para que ellos no realizaran sus aspiraciones. Esto podría deberse a que, como se señaló anteriormente, las expectativas son más susceptibles de influencias externas —como, por ejemplo, la disponibilidad de recursos económicos— y los adolescentes, sobre todo a esa edad —11, 12 años—, sienten que no tienen mayor control sobre dichas influencias y, por lo tanto, les es difícil juzgar sus posibilidades reales. Adicionalmente, en el año 2007-2008, la muestra de Rioja incluía a los hogares más pobres del estudio cualitativo —cuatro de los siete hogares pertenecían a los dos quintiles más pobres de la distribución—, lo que también podría contribuir a explicar estos resultados (véase el anexo 1).

El tercer aspecto que se desprende de la información cualitativa antes mencionada es la comparación entre las expectativas de los diferentes actores entrevistados como parte del estudio cualitativo: adolescentes, padres y docentes. Con relación a este tema, se observan patrones diferentes según zona geográfica.

En el caso de las zonas rurales, se encuentra que las expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos tienden a ser más altas que las de los propios adolescentes. Esto se observa especialmente en la zona de Andahuaylas, donde mientras la mayoría de adolescentes señala como expectativa terminar educación secundaria, en el caso de los padres es más frecuente que señalen que esperan que sus hijos terminen educación superior. Cabe señalar, sin embargo, que casi todos los adolescentes de zonas rurales sí señalaron aspirar a la educación superior, y el hecho de que sus expectativas acerca de su futuro educativo se limitaran a terminar la secundaria posiblemente está más ligado a que aún ven la educación superior como algo lejano —recién están

iniciando la secundaria— y, sobre todo, a que, dada su edad, consideren que la realización de esta aspiración depende fundamentalmente de la decisión de su familia de apoyarlos en términos afectivos y económicos en su transición hacia la educación superior; en la siguiente sección se brinda más información al respecto. Con relación a los docentes, sus expectativas sobre el futuro educativo de sus estudiantes al inicio de la secundaria suelen ser menores que las de los padres. Esto se observa especialmente en el caso de Rioja, donde mientras los padres esperan que sus hijos accedan a la educación superior, los docentes tienen como expectativa que terminen la educación secundaria. En la siguiente sección se discuten los elementos que los docentes toman en cuenta al momento de formular sus expectativas, y que podrían explicar estas diferencias entre sus percepciones y las de los padres.

Asimismo, se analizó, en el caso de las zonas rurales, si existía alguna diferencia entre las expectativas de los diferentes actores con relación al sexo de los adolescentes. En general se encontró que no existía algún patrón al respecto, con la única excepción de los padres de la zona de Rioja, donde se encontró con mayor frecuencia que sus expectativas eran más altas en el caso de los varones de la muestra.

En el caso de las zonas urbanas, se encontró que existía mayor concordancia entre las expectativas de los tres actores estudiados, especialmente en la zona de San Román. En dicha zona, las expectativas de los adolescentes y sus padres estaban bastante sintonizadas: ambos esperaban que los adolescentes accedieran a la educación superior, aunque sí se encontraron algunas discrepancias respecto a la carrera que querían que estudiaran. Con relación a este tema, cabe resaltar que en la zona de San Román se encuentran los padres con mayor nivel educativo dentro de la muestra cualitativa. Prácticamente todos los hogares de la muestra en esta zona tienen —por lo menos— un padre con educación superior. El hecho de que los propios padres hayan tenido

acceso a la educación superior cuando acabaron el colegio contribuye a que tanto ellos como sus hijos consideren factible que los adolescentes también accedan a la educación superior; esto a diferencia de las otras zonas, sobre todo rurales, en las que si los jóvenes lograran acceder a educación superior serían la primera generación de su familia en hacerlo. En el caso de San Román, los docentes también coincidieron en esperar que la mayoría de los adolescentes tengan educación superior, en parte porque anticipan que las familias los apoyarán para ello, como se detallará en la siguiente sección.

En el caso de Lima, si bien es cierto que las expectativas de padres e hijos tienden a ser similares, son menores que en San Román, y es frecuente que ambos tengan la expectativa de que el adolescente termine secundaria. En relación con los docentes, en la zona de Lima solo se cuenta con información sobre las expectativas de tres de los seis integrantes de la muestra en esa zona, por lo que resulta difícil comparar sus expectativas con las de los otros actores.

Finalmente, con relación a si existen diferencias entre las expectativas de los diferentes actores debido al sexo de los adolescentes, no se encontró ningún patrón al respecto en zonas urbanas.

4.2. Formación de expectativas: qué información toman en cuenta los diferentes actores al momento de establecer sus expectativas

Tal como se señaló en la revisión de la literatura, las expectativas son más susceptibles frente a influencias externas que las aspiraciones, pues se toman en consideración los recursos económicos disponibles, el soporte familiar existente y otros factores que pueden afectar las oportunidades educativas de un individuo.

Es esta subsección se explora cuáles son los elementos o aspectos que los diferentes actores entrevistados —docentes, padres y adolescentes— toman en cuenta cuando evalúan las posibilidades de un individuo en particular de alcanzar determinado nivel educativo; es decir, cuando establecen sus expectativas. En esa línea, como parte de las entrevistas se les preguntó a los entrevistados por qué creían que era posible alcanzar determinado nivel educativo o qué podría ocurrir para que esas expectativas no se concretaran. A continuación, se presentan los resultados por cada uno de los tres actores, realizando contrastes entre zonas urbanas y rurales.

Docentes

El factor principal que los docentes toman en cuenta a la hora de sopesar las probabilidades que tienen los estudiantes de terminar secundaria y continuar estudios superiores es el apoyo de la familia en general —tanto económico como emocional—, tanto en el caso de estudiantes hombres como de mujeres. Algunos docentes hablan de la necesidad de un trabajo conjunto entre padres y profesores, mientras que otros reconocen específicamente el papel de los padres como consejeros de sus hijos, o el de padres, hermanos(as) o primos(as) mayores como modelos que los estudiantes pueden seguir. Este patrón se encuentra tanto en las dos zonas rurales —Rioja y Andahuaylas— como en la zona urbana de San Román.

Entrevistadora: Bueno, ¿y le será fácil continuar toda su secundaria a Natalia?

Docente: Sí, aunque su mamá estaba pensando llevarla a... ¿a Rioja? A Rioja, sí.

Entrevistadora: ¿A que estudie por allá?

Docente: Exacto.

Entrevistadora: ¿O a que trabaje?

Docente: Ah no, para que estudie. Ella ya tiene una hermana enfermera y otro hermano también ya está estudiando enfermería. Sí, ella sí yo supongo que sí va a llegar a ser profesional.

Entrevistadora: ¿Hasta profesional?

Docente: Sí, sí, sí. Tiene apoyo.

Entrevista a docente de Natalia, Rioja, 2007.

Entrevistadora: ¿Se lo imagina a Atilio terminando el colegio, estudiando una profesión? ¿O hasta dónde podrá llegar él?

Docente: Mira, yo sí estoy seguro que él va a ir más allá, porque le conozco como es. Es un chiquito muy hábil, sé que va a ir más allá. Pero esto no solamente depende de los profesores, depende de los padres de familia también. ¿Cómo es el apoyo? Pero lo que yo tengo información es que la mamá, los papás y los hermanos lo están apoyando, ¿no? Eso es lo más importante, que él solo no va a estar. Le voy a complementar aquí yo, yo le quiero bastante, ¿no? Entonces, yo voy a estar.

Entrevista a docente de Atilio, Andahuaylas, 2007.

Entrevistador: ¿Y hasta qué grado cree que Carmen va a estudiar?

Docente: Me parece que va a estudiar hasta superior, hasta obtener una profesión.

Entrevistador: Ah, ¿sí cree que lo va a lograr?

Docente: Sí, pienso que va a lograrlo.

Entrevistador: ¿Y por qué cree que sí lo va a lograr?

Docente: En primer lugar, lo principal es que cuenta con sus padres que son profesionales, que creo que están en condiciones de poderla apoyar en algún lugar. El apoyo de los padres es

principal, fundamental; muchos se quedan o dejan de estudiar educación superior por falta de apoyo de los padres, más que todo lo económico y moral.

Entrevista a docente de Carmen, San Román, 2007.

Entrevistador: Usted me dice que Peter es un alumno flojo, pero que es tranquilo, le falta apoyo de los padres y tiene deficiencia académica. Está jalado hasta ahora, ¿no? ¿Y qué diría usted a partir de su experiencia, de lo que se sabe, qué diría de la familia de Peter?

Docente: Bueno, que su familia... que su familia no le interesa, pues, la educación de su hijo, porque cuando son desaprobados los alumnos, inmediatamente los papás nos visitan, nos dicen: «¿Por qué está desaprobado mi hijo?, ¿cuál es el problema?». Entonces, no vienen, falta de interés [...].

Entrevistador: Puede superarse. ¿Puede llegar a terminar la secundaria?

Docente: Sí, lógicamente, si lo hace. Breve diálogo con sus padres, a veces hay que practicar el diálogo con el papá, profesor, alumno, hay que conversar. No lo estamos practicando la mayoría de los profesores, tampoco los papás no se interesan, solo estamos en relación profesor-alumno; no hay relación profesor, alumno y padres.

Entrevista a docente de Peter, San Román, 2007.

En general, se observa que los docentes consideran que el papel de la familia en la educación de los hijos es clave, al punto que asocian las mejoras en las oportunidades educativas o rendimiento de sus estudiantes con el mayor interés y compromiso por parte de los padres con la educación de sus hijos, lo que se manifiesta en una mayor participación de ellos en la escuela.

Entrevistador: ¿Sergio ha mejorado?

Docente: Sí, ha mejorado bastante; de lo que estaba bajo, ha subido.

Entrevistador: ¿Ahora con cuánto está?

Docente: Ahora está con promedio de 14 o 15.

Entrevistador: Ah, ha subido como cuatro puntos, cinco puntos.

Docente: Sí, sí.

Entrevistador: Es un alumno que sí estudia, se está esforzando.

Docente: Sí.

[...]

Entrevistador: Y sobre la familia de Sergio, ¿qué diría usted?

Docente: Bueno, no conozco a su familia, pero probablemente tenga apoyo por parte de sus padres.

Entrevistador: ¿Y por qué cree que tiene apoyo?

Docente: Porque ha mejorado sus notas. Es una deducción lógica, que cuando un alumno tiene... se va superando, es porque, bueno, puede ser por dos factores: el mismo alumno o sino también su familia.

Entrevista a docente de Sergio, San Román, 2007.

A pesar de la importancia que le otorgan a la participación de los padres en la educación de sus hijos en general, y en la escuela en particular, los docentes reconocen que una vez que los estudiantes entran a secundaria, esta participación se torna más difícil. Específicamente en zonas rurales como Rioja, los docentes consideran que la menor participación está relacionada con un tema de acceso —los colegios secundarios están más lejos de la casa que las escuelas primarias—, tal como se señala en la siguiente cita.

Docente: Los padres también no constante vienen acá [al colegio] porque, usted sabe, siempre hay un porqué [...]. A veces,

no falta un problema, algo que reclamas [...]. [Pero] los padres de familia más fluyen a primaria porque, bueno, hay más acceso [...]. Un poquito lejos para acá.

Entrevistador: Claro.

Docente: Pero de todas maneras nos comunicamos.

Entrevista a docente, Rioja, 2008.

En el caso de la zona urbana de Villa María del Triunfo, en Lima, la situación es diferente de la descrita anteriormente en las otras tres zonas. En comparación con el ámbito rural y con la zona urbana de San Román, en el caso de Lima se percibe menor conocimiento, por parte de los docentes, respecto a la situación de los alumnos, especialmente sobre su situación familiar fuera de la escuela. En general, los docentes manifiestan que hay poco contacto entre los padres y el colegio. Según información recogida sobre las características de la comunidad, lo que estaría ocurriendo es que en esta zona la distancia física entre el hogar y la institución educativa secundaria es mayor que en otras. Debido a todo lo anterior, fue difícil obtener información de los docentes de Lima acerca de cuáles eran los factores que explicaban sus expectativas respecto al futuro educativo de los alumnos. Quizás el único factor al que hicieron referencia dos de los docentes entrevistados fue la propia habilidad del estudiante, lo que hace sentido, pues se trata de una dimensión sobre la que el docente tiene más información, dado que puede observarla directamente.

Entrevistador: ¿Usted identifica algún riesgo para que Fabián deje de estudiar secundaria?

Docente: No creo, ¿ah?, no creo... Él viene con sus materiales, trae lo necesario, él puede escribir tranquilo. Preocupado no, creo que no. Yo pienso que va a continuar, ¿no? Su edad misma, ¿no?, su edad misma, la misma edad que tiene.

Entrevistador: ¿Hasta qué nivel educativo cree que puede llegar Fabián, si es que continúa así?

Docente: Puede fácilmente llegar a superior, ¿no? Yo creo que tiene potencial, ¿no?, tiene el potencial, tiene las habilidades, ¿no? Están solamente para pulirlas, cultivarlas; eso depende de él, sobre todo de él.

Entrevista a docente de Fabián, Lima, 2007.

La habilidad de los estudiantes también fue un factor que consideraron algunos de los docentes entrevistados en las otras tres zonas del estudio; sin embargo, en esos casos, el apoyo que reciben los estudiantes por parte de sus familias fue claramente identificado como el principal factor que explica las expectativas de los docentes sobre el futuro educativo de sus estudiantes.

Finalmente, la naturaleza longitudinal de los datos cualitativos de Niños del Milenio nos permite realizar una aproximación inicial al análisis de cuán acertadas son las expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes, pero sobre todo a entender qué hacen o pueden hacer los docentes en relación con sus alumnos basándose en esas expectativas. Al respecto, es interesante analizar el caso de Diana, en Rioja, pues es uno de los pocos en los que se entrevistó tanto a su tutor de primero de secundaria, en el 2007, como al de segundo de secundaria, en el 2008. Ambos docentes, al ser preguntados acerca del futuro educativo de Diana, identificaron que, en su caso, enamorarse era un factor de riesgo para no terminar la secundaria.

Entrevistador: ¿Pero algo de su entorno que podría ser riesgoso [para Diana]?

Docente: De repente si se llega a enamorar, eso puede ser también su desertión.

Entrevistador: ¿Y hasta qué grado cree que va a estudiar?, ¿ella llegará a terminar su superior?

Docente: Si es que ella toma las cosas con calma y sus hermanos la siguen apoyando como lo están haciendo, ella podría terminar.

Entrevista a docente de Diana, Rioja, 2007.

Entrevistador: Y terminando con Diana, usted cree que ella ¿hasta qué grado puede llegar? ¿Cómo la ve?

Docente: Si es que hay apoyo por parte de padres y también hay un poco de manejo tutorial acá, acá en la institución, es probable que también termine su secundaria, ¿no?

Entrevistador: Mmm, me parece entenderle que digamos... Diana es la que tendría un poco más de problemas en el tema del desempeño...

Docente: No por el rendimiento, sino mas bien porque veo que es un chica que está, digamos, afectivamente está yendo a pasos más, más largos, ¿no? Es probable que en tercero, cuarto, tenga el enamorado por ahí...

Entrevistador: Ahhh.

Docente: ... y eso le impida ya terminar.

Entrevistador: Ya, por ese...

Docente: Por ese motivo.

Entrevistador: Ah, por ese lado... ¿Ese asunto, más que rendimiento?

Docente: Sí...

Entrevista a docente de Diana, Rioja, 2008.

Efectivamente, en el caso de Diana, la identificación de dicho factor de riesgo por parte de ambos docentes fue correcta, pues de acuerdo con la información longitudinal que se tiene sobre ella, se

sabe que salió embarazada y tuvo un hijo en el 2009; finalmente, desertó de la escuela y se mudó de Rioja a la costa norte del país (Piu-ra), para vivir con su pareja y su hijo. Esto, por un lado, refleja que los docentes, efectivamente, pueden llegar a tener un conocimiento cabal acerca de cada uno de sus alumnos, y a partir de ello identificar cuáles son potencialmente los factores de riesgo y de protección respecto a su futuro. Pero por otro lado, este caso también refleja que es poco lo que los docentes o la institución educativa logran hacer sobre la base de esa información. Hay, aparentemente, una ausencia de redes de apoyo desde el colegio frente a la identificación de riesgos realizada por los docentes, y lo que podría haber sido un recurso de la escuela para ayudar a los alumnos —el conocimiento adecuado que tienen los docentes sobre los alumnos que tienen a su cargo y sus expectativas— termina desaprovechado.

Como se mencionó antes, este caso nos permite solo una aproximación inicial al tema, y por supuesto es necesaria la acumulación de más evidencia en este sentido.

Padres

En el caso de los padres, el patrón es bastante similar entre zonas urbanas y rurales respecto a la identificación de tres factores de protección-riesgo que para ellos explican mejor las expectativas que tienen con relación al futuro educativo de sus hijos, tanto hombres como mujeres: 1) el tema económico —contar (o no) con los recursos económicos para solventar la educación de sus hijos—; 2) la motivación de sus hijos por seguir estudiando —que ellos realmente quieran continuar sus estudios, que sean perseverantes, que no flojeen—; y 3) la posibilidad de que se enamoren o consigan una pareja, y que debido a ello abandonen los estudios. Sin embargo, sí se observan diferencias

con relación al énfasis que los padres ponen en estos tres factores según zona.

Respecto al tema económico, este fue mencionado por los padres de familia de todas las zonas del estudio como el principal factor que toman en cuenta al momento de analizar las posibilidades reales que tienen sus hijos de continuar con sus estudios y alcanzar, efectivamente, el nivel educativo al que aspiran. Sin embargo, el factor económico fue señalado con más frecuencia en la zona rural y particularmente en Rioja, donde seis de los siete padres entrevistados se refirieron a este tema como el más importante. Al respecto, cabe recordar que en el momento en que se hicieron las entrevistas —2007-2008—, la muestra de Rioja incluía a los hogares más pobres del estudio cualitativo —cuatro de los siete hogares pertenecían a los dos quintiles más pobres de la distribución—, lo que podría explicar este resultado (véase el anexo 1).

Entrevistadora: ¿Qué más puede pasar, seño, para que Rodrigo ya no pueda estudiar?

Madre: A veces, como se dice, por falta de economía, tal vez que no hay cómo apoyarlos, se queda un año ya. Basta que se queda un año; para el otro año difícil, peor, ya se queda ya.

Entrevista a madre de Rodrigo, Rioja, 2007.

Entrevistadora: Ya, mamá, ¿tú quieres que estudie Atilio? ¿Lo logrará, mamá? ¿Cómo estás viendo, cómo será?

Madre: De la secundaria a mí me da pensamientos a mí. ¿Con qué plata ahora le voy a hacer terminar a este mi hijo? ¿Con qué le voy a mantener?, diciendo le miro cuando no hay plata. ¿Qué apoyo voy a pedir? ¿Cómo le voy a hacer terminar?, diciendo está mi pensamiento, mamá.

Entrevistadora: Ya, mamá.

Madre: En mi pensamiento cómo le voy a hacer terminar, cómo le voy a apoyar. Algunos me dicen: «Dale apoyo, dice que en otros lados hay apoyo», así me dicen. Aunque sea pidiendo apoyo le haré terminar.

Entrevista a madre de Atilio, Andahuaylas, 2008.

Entrevistador: ¿Hay algo a usted que le preocupe de su hija Isaura?

Madre: Sí, me preocupo ya... sí, me preocupo yo...

Entrevistador: ¿De qué se preocupa?

Madre: Cuando entra, ahora acaba su secundaria, ahora... va a ser gasto para nosotros: ¿cómo vamos a hacer?, ¿cómo vamos a pagar? Va a ingresar a la universidad y ¿cuánto se paga?, eso.

Entrevistador: Eso le preocupa bastante...

Madre: Mmm...

Entrevistador: O sea, lo que usted me está diciendo es que se preocupa de cómo van a ser los gastos cuando entre a la universidad, eso es una preocupación para después...

Madre: Sí, para después.

Entrevista a madre de Isaura, Lima, 2007.

Respecto al tema de la motivación de los jóvenes, tanto padres urbanos como rurales manifestaron que cuando piensan en el futuro educativo de sus hijos lo que les preocupa es que ellos ya no quieran seguir estudiando, especialmente luego de terminar la secundaria. De acuerdo con su percepción, si sus hijos pierden el interés en los estudios ya es muy difícil que ellos los puedan convencer de continuar, probablemente debido a la edad que ya tendrían los hijos en ese momento, pues estarían cerca de la mayoría de edad, luego de haber completado su educación secundaria.

Entrevistadora: Y ya para terminar, ¿alguna cosita que le preocupe respecto a su hijito Elmer hacia el futuro?

Madre: No, como yo le digo, así, lo que me preocupa es que no quiera estudiar [ruido de un carro que pasa]. Yo por eso le digo [...] «Hijitos, yo quiero que ustedes, ya que hay un apoyo de sus padres, estudien. Nosotros, dejando de otras cosas, nosotros te vamos a apoyar».

Entrevistadora: Ya.

Madre: Esa es mi preocupación, me preocupa que vuelta ya no quiera estudiar. Pero él me dice que sí quiere, quiere estudiar.

Entrevista a madre de Elmer, Rioja, 2007.

Entrevistadora: ¿Qué podría pasar, digamos, para que María no pueda cumplir estas cositas que a usted le gustaría?

Madre: O sea, a veces, pues, muchachos se desaniman, no quieren estudiar y ya eso nomás.

Entrevistadora: Ajá.

Madre: A veces lo veo que están estudiando, no quieren estudiar ya.

Entrevistadora: Sí, pues.

Madre: Ajá.

Entrevistadora: Y es difícil ahí ya convencerlos, porque ya son grandes...

Madre: Sí, pues, ya no quieren ya.

Entrevista a madre de María, Rioja, 2007.

Entrevistador: ¿Qué cosa le preocupa, señora, actualmente?

Madre: Me está preocupando de repente no termina sus estudios, eso me preocupa más que todo, ¿no? Yo quisiera que termine todos sus estudios, hasta superior.

Entrevistador: [...] Y para que eso no pase, ¿qué puede hacer usted?

Madre: Tengo que verlo, pe, tengo que decirle que tiene que estudiar

Entrevistador: [...] ¿Usted cree que logrará eso?

Madre: Si es que estudia, se logra pues.

Entrevistador: ¿Usted piensa que sí lo va a lograr o no?

Madre: Sí.

Entrevista a madre de Peter, San Román, 2007.

Finalmente, con relación al tercer tema, los padres de zonas urbanas y rurales mencionaron que si sus hijos se enamoraran o formarían una familia a temprana edad, también este sería un factor de riesgo que comprometería las expectativas que ellos tienen respecto a su futuro educativo. En todas las zonas, este fue identificado como un factor de riesgo tanto para adolescentes hombres como mujeres, excepto en la zona de Rioja, donde solo fue identificado como riesgo para el caso de los varones.

Entrevistadora: ¿Qué le pasaría a Marta para que ella no termine?

Madre: Que pasaría, pues, señora, solo sería que este... señora, el resto, pues, metiéndose con los varones ya no estudian. Eso nomas es, pues, señora.

Entrevista a madre de Marta, Andahuaylas, 2008.

Entrevistadora: Y a partir de ahora, señora, ya mirando hacia el futuro, ¿no? ¿Qué cositas espera que pasen con Elmer, no? Hace un ratito conversamos de la secundaria, que le gustaría que siga la secundaria, ¿no? Que termine su secundaria.

Madre: Que termine, pues. A los 16, pues, terminará.

Entrevistadora: Y más adelante, ¿qué más le gustaría?

Madre: Yo quiero que estudie.

Entrevistadora: Que estudie.

Madre: [risas] Yo quiero que estudie más porque... Si no es de mala cabeza; si no, me traerá a la nuera.

Entrevistadora: [risas]

Madre: Que así es, ¿di? Si acá, desde el colegio ya, se van con las colegialas. De toda manera no es igual. Ingresan y algunos estudian bien.

Entrevistadora: Sí...

Madre: Sí, pues.

Entrevistadora: Y a veces está la preocupación, ¿no?, de que jovencitos se emparejen, ¿no? Nos contaban acá también.

Madre: Sí, pues, eso uno preocupa; ya más jóvenes, una preocupación más, me parece a mí [...].

Entrevistadora: Ya cuando empieza una familia, ¿ya no se puede estudiar?

Madre: Ya no, pues, ¿cómo se va a estudiar ya?

Entrevistadora: ¿Y aquí los jóvenes se juntan temprano, jovencitos?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿Cómo a qué edad más o menos?

Madre: Casi desde el colegio, en quinto, tendrían ya 17 años, porque mi hijo va a terminar a los 17 cumplidos. Diecisiete ya, en veces medio año, ya se quitaban; varios lo han hecho acá así.

Entrevistadora: Ya se empiezan a ir ya...

Madre: De tercero, mire una chica de tercero ya va a tener su bebe ya. Por eso uno se preocupa, pues.

Entrevistadora: Claro, uno se preocupa, que esperen un poquito más para que puedan terminar su estudio.

Madre: Sí, pues, yo sí le ruego a mi hijo, le digo: «Tienes que estudiar, terminar tu secundaria, trabajar y tener algo o seguir estudiando». Nadie también le va a decir: «No te vas a casar».

Entrevistadora: Claro.

Madre: Y así en veces yo le aconsejo a mi hijo. A ver si me responde; a ratos responde, en ratos, ya, pues, con eso lo pasa.

Entrevista a madre de Elmer, Rioja, 2007.

Respecto a este último tema, específicamente en el caso de Rioja, la posibilidad de un embarazo temprano o la formación de una familia a temprana edad es percibida más como un riesgo del contexto en el que viven estas familias antes que porque los padres identifiquen que ese es particularmente un riesgo en el caso de su propio hijo. Con frecuencia, y como se observa en la cita anterior, los discursos de los padres hacen referencia a casos de embarazo adolescente que ya han ocurrido en la comunidad y por eso los tienen presentes al momento de analizar los factores que podrían influir en la realización de sus aspiraciones educativas para sus hijos.

Adolescentes

A diferencia de los otros dos actores antes analizados, en el caso de los adolescentes sí se identificaron patrones diferenciados según zona de estudio con relación a los factores que ellos tomaban en cuenta al momento de establecer sus expectativas respecto a su futuro educativo.

En el caso de la zona rural, en Rioja prácticamente no se obtuvo información de los adolescentes respecto a cuáles son los factores que explican sus expectativas, pues como ya se señaló anteriormente, para este grupo fue muy difícil el ejercicio de analizar sus expectativas sobre su futuro educativo o qué podría pasar para que ellos no realizaran sus aspiraciones educativas. Por otro lado, en Andahuaylas, los adolescentes entrevistados sí refirieron cuáles son sus expectativas respecto a su futuro educativo. Con relación a los factores que, según

ellos, explicaban sus expectativas, se encontró, específicamente para el caso de las adolescentes mujeres, que ellas identificaban el apoyo de sus familias —o la falta de este—, tanto económico como emocional, como el principal factor de protección —o de riesgo— para la realización de sus expectativas.

Entrevistador: ¿Quién te puede ayudar a que termines tu universidad, que logres lo que quieres?

Eva: Mi papá me va a dar y mi mamá, me van a apoyar dándome dinero.

Entrevistador: Dándote dinero. ¿Y crees que ellos te van a apoyar?

Eva: Sí, señorita.

Entrevistador: ¿Y qué podría pasar, Eva, para que, para que no, no estudies lo que tú quieres?

Eva: Así accidente, así cuando se mueren mis papás.

Entrevistador: Si se mueren tus papás, ¿eso podría, este... hacer que ya no estudies?

Eva: Sí, señorita. O si no, yo trabajando puedo estudiar...

Entrevistador: Ajá, ¿y alguna otra cosa que, que te deje de estudiar, qué sería? Tú estás estudiando, pasa algo, dejas los estudios. ¿Que pasaría para que dejes tus estudios? ¿Qué puede pasar?

Eva: Que mi mamá que no tenga dinero, así.

Adolescente de Andahuaylas, 13 años, 2007.

Entrevistador: ¿Y qué cosa o quién crees que te puede ayudar para que logres ser profesional? ¿Qué te puede ayudar para que logres ser profesional?

Esmeralda: Mmm... prepararme en la academia, señorita.

Entrevistador: ¿Y para eso quién te puede ayudar...? ¿Para eso qué es necesario para que te prepares...?

Esmeralda: Que mi mamá me apoyen, mis hermanos...

Entrevistador: ¿Y qué crees que podría pasar para que no puedas ser como quieres ser?

Esmeralda: Quizá mis hermanos no quieran que estudie porque soy la última y... van a decir que a nuestra mamá no le dejes sola, no le dejes sola. Y así, señorita...

Entrevistador: ¿Qué otra cosa más podría pasar para...?

Esmeralda: Eso nomás, señorita.

Adolescente de Andahuaylas, 13 años, 2007.

En el caso de las zonas urbanas, se observan diferentes patrones entre las zonas de Lima y San Román con relación a los aspectos que los adolescentes toman en cuenta cuando evalúan sus posibilidades de alcanzar determinado nivel educativo. En el caso de Lima, en general los adolescentes —hombres y mujeres— tienen expectativas claras respecto a terminar la secundaria —no es solo una aspiración, lo ven como una realidad posible—, pero tienen dificultades para hablar de sus expectativas más allá de este punto. Aunque tienen aspiraciones de educación superior, no saben si podrán lograrlo. El principal factor con el que explican sus expectativas es el económico: que su familia no tenga suficiente dinero para cubrir los gastos relacionados con su educación.

Entrevistador: ¿Y tú crees que siempre vas a poder ir a la universidad, o de repente... no?

John: No sé.

Entrevistador: ¿Qué podría pasar para que no vayas a la universidad?

John: Que no haya dinero.

Entrevistador: Y si no hay dinero, ¿qué estudiarías o qué harías?

John: No sé... trabajaría para juntar mi plata.

Entrevistador: ¿Y de qué trabajarías?

John: No sé, de lo que se pueda.

Entrevistador: ¿Cómo qué cosa, por ejemplo?

John: Cargando arena, ladrillos. La cosa es que yo quiero terminar para ser veterinario.

Entrevistador: Tú siempre quieres ser veterinario.

John: Sí.

Adolescente de Lima, 13 años, 2007.

Entrevistador: ¿Y qué podría pasar para que no logres tus estudios?

Susan: Puede ser que tenga un problema en la casa o en otro lugar.

Entrevistador: ¿Qué tipo de problemas?

Susan: Puede ser problemas familiares o económicamente alguna dificultad para no seguir con mi carrera.

Entrevistador: Económicamente. ¿Solo eso o hay alguna otra cosa?

Susan: No, eso nomás.

Adolescente de Lima, 12 años, 2007.

Finalmente, en el caso de San Román, los adolescentes hombres y mujeres tienen expectativas claras respecto a terminar tanto su educación secundaria como superior. Para ellos, el ir a la universidad es una posibilidad clara en sus vidas, algo que sí pueden lograr. Esta percepción podría estar relacionada con el hecho de que tienen modelos cercanos en sus familias —padres, hermanos, tíos, primos— que han alcanzado estudios superiores; ellos no serían la primera generación de la familia en hacer la transición a la educación superior. Como se dijo anteriormente, en la zona de San Román se encuentran los padres con mayor nivel educativo dentro de la muestra cualitativa y en la mayoría de los hogares de la muestra, en esta zona por lo menos, uno de los padres cuenta con educación superior.

En línea con lo anterior, de acuerdo con la opinión de los adolescentes entrevistados, los factores que podrían poner en riesgo la realización de sus expectativas no están tanto en el fuero personal —como su motivación o habilidades— o familiar —el apoyo económico y emocional de sus padres— sino en un riesgo propio de su contexto urbano: las drogas o el pandillaje. Tanto varones como mujeres en esta zona identificaron como un riesgo potencial caer en alguna de las situaciones anteriores, a las que ellos se refieren como «irse por el mal camino» o «dar un mal paso».

Entrevistador: ¿Y tú crees que vas a llegar a ser médico?

Sergio: Sí.

Entrevistador: ¿Y qué cosa podría pasar para que no?

Sergio: Que me vaya mal, que dé un mal paso, mal, mal, mal paso.

Entrevistador: Ya, pero crees que si te vas al mal paso ya no vas a poder. ¿Qué va a ser de tu vida si te vas por el mal camino?

Sergio: Un chico perdido.

Entrevistador: ¿Cómo son los chicos perdidos? ¿Qué hacen?

Sergio: Rateros, fumadores, narcotraficantes.

Adolescente de San Román, 12 años, 2007.

Entrevistador: ¿Y tú qué piensas que puede pasar para que no estudies medicina? O sea, ¿qué cosa negativa, algo malo que puede suceder para que no puedas estudiar medicina?

Carmen: Tal vez me podría ir por el mal camino... Es que en mi colegio hay algunos chicos que son maleados. No puedo negar que no. Entonces sí hay.

Entrevistador: ¿Y cómo es el mal camino?

Carmen: O sea, se meten en pandillas, las chicas se meten a las pandillas. Empiezan a robar. En mi colegio roban las mochilas [...]

Entonces, hay malas amigas, también hay. Y ellas te conducen a hacer eso porque la otra vez, cuando fuimos a hacer un trabajo, he visto un chico que ha sacado su cuchillo y ha comenzado a raspar y me he puesto con los ojos cuadrados y me he asustado, me he ido corriendo al lavatorio [...] Y a mi compañera le aviso: «Oye, ¿sabes qué? Le he visto a ese chico que ha sacado su cuchillo. ¿Le avisamos a los otros?», le he dicho. Y me ha dicho: «No, para qué les vas a avisar si ya no va a hacer nada [...] No, no hacen nada». Le riñen, le dicen todo, pero los chicos no recapacitan.

Adolescente de San Román, 13 años, 2007.

Esta percepción de los adolescentes de San Román acerca de la inseguridad de su entorno como un factor de riesgo para el logro de sus expectativas educativas contrasta con el hecho de que este tema no fue mencionado por los padres entrevistados en esta zona, con excepción de una madre de familia. Una posible explicación es que de acuerdo con la información recogida sobre la comunidad, los problemas de pandillaje o drogas que reportan los adolescentes suelen suceder dentro del colegio o en los alrededores de este, y no necesariamente en los barrios donde viven, lo que explicaría por qué no es una preocupación para los padres.

4.3. Realización de expectativas educativas: qué factores están asociados a la realización de las expectativas educativas de los estudiantes

Tal como se señaló al inicio de este documento, las expectativas no solo hacen referencia a un deseo respecto al nivel educativo que se quiere alcanzar, sino a un compromiso con alcanzar determinado nivel

educativo, y por lo tanto suponen que la persona tenga un plan realista sobre cómo lograr esa meta. Se trata de un plan que considera los diferentes aspectos que pueden influir en los resultados educativos de una persona, desde influencias internas —como sus propias habilidades y su motivación— hasta influencias externas —como los recursos económicos disponibles y el soporte familiar existente—, entre otras.

En esta sección, aprovechando la información longitudinal del estudio Niños del Milenio, a través del análisis de cuatro casos de estudio seleccionados se explora de qué manera las expectativas educativas que los diferentes actores tienen al inicio de la educación secundaria evolucionan a lo largo de los años, si llegan a realizarse y cuáles son los factores asociados a esa realización. Los casos han sido seleccionados buscando variabilidad en los perfiles de los adolescentes, tomando en cuenta los siguientes aspectos: 1) sexo, 2) zona de residencia, 3) habilidad —medida a partir de las evaluaciones de desarrollo cognitivo y rendimiento que realiza Niños del Milenio como parte de las rondas cuantitativas—, 4) historia educativa —edad de inicio de escolaridad y progresión en el sistema educativo durante la educación básica— y 5) características de la familia —como el nivel educativo de padres y hermanos, y la ocupación de los padres—.

Los cuatro casos de estudio seleccionados que se presentan y analizan a continuación —Eva, Esteban, John y Carmen— narran las historias de adolescentes hombres y mujeres de zonas rurales y urbanas. Sus historias representan las de otros jóvenes de la muestra cualitativa que atraviesan situaciones similares. Los casos han sido contruidos utilizando información longitudinal tanto cualitativa (2007, 2008 y 2011) como cuantitativa (2006 y 2009).

4.3.1. Presentación de los casos

Eva, Andahuaylas

Eva y su familia fueron entrevistadas por el componente cualitativo por primera vez en el 2007. En ese entonces, Eva tenía 13 años y vivía en una comunidad de Andahuaylas con sus padres, su hermano mayor, de 14 años, y dos hermanos menores, de 6 (hombre) y 3 (mujer) años. El hogar es beneficiario del programa Juntos desde el 2007. Su padre, que estudió hasta quinto de secundaria, trabajaba como chofer de combi, además de en su chacra. Su madre, que estudió hasta primero de secundaria, era principalmente ama de casa, aunque a veces apoyaba a su esposo en la chacra. El hermano mayor de Eva trabajaba los fines de semana en la chacra y usaba el dinero que recibía para sus gastos personales. Eva apoyaba con algunas labores domésticas en casa y, sobre todo, era responsable de ayudar a sus hermanos menores con sus tareas escolares.

Respecto a su educación, en el 2007 Eva se encontraba estudiando segundo de secundaria. A diferencia de la mayoría de adolescentes de su comunidad, ella asistía a un colegio público en la ciudad de Andahuaylas, a 40 minutos de su localidad en transporte público. Según contó, le gustaba mucho su colegio y le fue fácil adaptarse a la secundaria. Su madre indicó que apoyaba a su hija en los estudios mediante actividades como prepararle el desayuno para que fuera a la escuela, comprarle sus útiles, y acudir al colegio frecuentemente para informarse sobre su rendimiento.

Eva tuvo siempre buen rendimiento, como comentaron ella y su mamá. Es, además, una chica hábil. Según una evaluación realizada por el estudio Niños del Milenio en el 2006, tiene una habilidad verbal y matemática muy por encima del promedio de su zona. En el 2007, Eva tenía la expectativa de que, a los 17 años, estaría estudiando obstetricia

en la universidad de Andahuaylas; era algo que veía factible, salvo que se enfermara, tuviera un accidente o faltara dinero en su familia. En la entrevista con su madre, ella señaló que también quería que su hija estudiara educación superior, pero que preferiría la carrera de enfermería.

Al volver en el año 2008, se encontró que la situación familiar había cambiado dramáticamente. El padre sufrió un accidente a fines del año anterior y ya no podía trabajar. Debido a ello, la madre empezó a trabajar fuera de casa, en un *wawa wasi*, para sustentar los gastos del hogar. El hermano mayor de Eva trabajaba en la chacra y contribuía a los gastos del hogar. Eva, por su parte, empezó a trabajar en la chacra los fines de semana, para poder contribuir a los gastos de la casa pagando sus pasajes. Ella estaba de acuerdo con que los niños de su edad trabajen, porque así pueden decidir sobre sus gastos. Con relación al trabajo, su madre pensaba: «Las niñas pobres como ella tienen que trabajar, no tienen otra opción».

Respecto a su educación, Eva se encontraba estudiando tercero de secundaria en la misma institución educativa. En ese momento, Eva pensaba que el colegio era importante porque prepara para entrar a la universidad, y quería terminarlo lo más pronto posible para ser profesional. Sus expectativas educativas seguían siendo las mismas y pensaba prepararse en una academia de Andahuaylas para poder ingresar a la universidad. Las expectativas educativas de su madre también seguían siendo altas: quería que Eva fuera profesional para que trabajara y no le faltara dinero.

En el 2010, Eva terminó el colegio sin haber repetido ningún año, aunque cabe señalar que los dos últimos años de secundaria los estudió en un colegio de su localidad y ya no en la ciudad de Andahuaylas, pues sus padres la trasladaron debido a la enfermedad del padre. Aunque alguna vez fue reprobada en el curso de matemática, en general fue muy buena alumna.

Cuando se la visitó en el 2011 para la tercera ronda cualitativa, Eva tenía 17 años y no había podido hacer la transición a la universidad como esperaba debido a la difícil situación económica de su familia. Sus padres le dijeron que por razones económicas, ella no podría estudiar hasta que su hermano mayor ingresara a la academia de Policía, a la que ya había postulado dos veces, razón por la cual Eva siempre les reclamaba a sus padres el favoritismo hacia su hermano mayor hombre. Además de seguir ayudando en la chacra de la familia y en casa —donde se hacía cargo completamente de sus dos hermanos menores—, como ya venía haciendo desde que era más pequeña, en el 2011 Eva empezó a trabajar en un *wawa wasi* como asistente de cocina. Lo que ella más deseaba era poder estudiar una carrera y estaba esperando a que su hermano ingresara a la Policía para que sus padres la pudieran apoyar.

Esteban, Rioja

En la primera ronda cualitativa, en el 2007, Esteban tenía 12 años y vivía en una comunidad de Rioja con sus padres. El padre de Esteban, que estudió hasta sexto de primaria, trabajaba en la construcción de casas y también como peón en chacras. Su madre, que no tiene educación formal, trabajaba como peona en las chacras. Esteban era el menor de cuatro hermanos y el único hombre. Sus hermanas mayores tenían 25, 20 y 17 años; todas habían terminado la secundaria y vivían fuera de Rioja en ese momento. La menor había postulado recientemente a la universidad, pero no había ingresado.

De acuerdo con la evaluación realizada por el estudio Niños del Milenio (2006), Esteban tiene una habilidad verbal por debajo del promedio de su zona y una habilidad matemática promedio. En el año 2007, Esteban se encontraba estudiando primero de secundaria

en el colegio público de su localidad. Le gustaba su colegio, tenía muchos amigos y su rendimiento era bueno, según contaba su madre. En la entrevista, ella señaló que lo apoyaban constantemente para que estudiara porque es el único hijo varón y esperaba que terminara la secundaria como sus hermanas mayores. Además de estudiar, Esteban ayudaba en la casa con algunas tareas domésticas, como alimentar a los animales y cortar leña, y los fines de semana iba a la chacra a apoyar a sus papás, al igual que antes hacían sus hermanas.

En relación con sus expectativas educativas, Esteban señaló en el 2007 que a los 18 años estaría estudiando para ser médico en Chiclayo. Su madre tenía las mismas expectativas respecto a su futuro, aunque pensaba que podría ser médico o ingeniero, para así diseñar las casas y que su padre las construyera. Según su profesor de primero de secundaria en el 2007, Esteban era participativo y responsable; no tenía mayores problemas de rendimiento, salvo en matemática, y le fue fácil adaptarse al colegio. Asimismo, consideraba que Esteban concluiría de todas maneras sus estudios de secundaria, porque sus hermanas mayores habían terminado el colegio y también porque recibía mucho apoyo de su familia por ser el hijo menor. El que Esteban realizara estudios superiores, según el docente, iba a depender del apoyo que le pudieran brindar sus padres en el futuro.

Al volver en el 2008, Esteban seguía viviendo con sus padres y sus hermanas mayores habían migrado a Lima por razones laborales. La madre de Esteban contó que él las extrañaba mucho y que se comunicaban frecuentemente por celular. La familia seguía dedicándose a las mismas actividades económicas que el año anterior. Esteban estaba estudiando segundo de secundaria en el mismo colegio, y señaló que se había acostumbrado a la secundaria y que únicamente le iba mal en el curso de matemática. Su madre dijo que él hacía solo sus tareas y que ellos lo apoyaban comprando los materiales que le pedían en su clase.

Respecto al colegio, la madre comentó que solían pedirle colaboraciones económicas o que participe en algunas actividades para recaudar fondos.

Esteban seguía teniendo la expectativa de ser médico, pero en ese momento quería migrar a Lima para estudiar. Su madre también quería que Esteban contara con una profesión y señaló: «La única herencia es el estudio, la educación, porque nadie se la va a quitar». Esteban no solo contaba con el apoyo de sus padres para estudiar, sino también con el de sus hermanas, quienes enviaban dinero para que pagara los gastos de su educación.

Para el 2011, cuando se realizó la tercera ronda cualitativa, Esteban seguía viviendo en la misma comunidad con sus padres. Sus hermanas mayores regresaban por temporadas a vivir con la familia; algunas ya tenían hijos y Esteban ayudaba a cuidar a sus sobrinos cuando estaban en su casa. Su hermana menor ingresó finalmente a una universidad técnica privada y estaba estudiando. En ese año, Esteban estaba a punto de terminar quinto de secundaria, sin haber repetido ningún grado, y seguía con la expectativa de ser médico. Su madre también seguía queriendo que fuera profesional y señalaba que tanto ella como su padre y sus hermanas lo iban a apoyar para que siguiera estudiando. Sin embargo, la madre indicó que no sabían muy bien cómo ayudarlo, pues últimamente Esteban no se comunicaba mucho con ellos para contarles lo que quería hacer al siguiente año.

John, Villa María del Triunfo

Durante la primera ronda del componente cualitativo, en el 2007, John tenía 13 años y vivía en un barrio de Villa María del Triunfo (Lima) con sus padres y su hermano menor, de 9 años, aunque su padre se ausentaba constantemente por trabajo, pues tenía que viajar a provincias. El padre de John tiene estudios secundarios completos y trabajaba como soldador. Su madre estudió solo hasta primer grado

de primaria y se dedicaba únicamente a las labores de la casa, porque su esposo no quería que trabajara, aunque la señora a veces hacía tejidos para poder aportar algún ingreso al hogar. Ni John ni su hermano trabajaban fuera del hogar en ese entonces, aunque ambos tenían diferentes responsabilidades domésticas.

De acuerdo con la evaluación realizada por el estudio Niños del Milenio (2006), John tiene una habilidad verbal y matemática alta, por encima del promedio de su zona; sin embargo, había experimentado problemas de rendimiento en el colegio. Su madre explicó que cuando John estudiaba los primeros grados de primaria, tuvo una docente que le pegaba, por lo que lo cambiaron de escuela. En la nueva escuela también tuvo un profesor que lo humillaba en la clase diciéndole que no tenía dinero y le restaba puntos en los exámenes, por lo que estuvo cerca de repetir sexto grado. Al pasar a secundaria, ingresó a un nuevo colegio público cerca de su casa, que es donde estudiaba segundo de secundaria en ese momento. A John le gustaba ese colegio porque los profesores eran buenos. Dijo que le fue fácil adaptarse a la secundaria y que le gustaba más que la primaria. Su tutor de segundo de secundaria indicó que John estaba más tranquilo que el año anterior y que tenía más amigos; sin embargo, su rendimiento académico seguía siendo bajo. Su familia no participaba mucho en la escuela y el tutor creía que John terminaría secundaria sin repetir, pero no llegaría a ser profesional porque optaría por trabajar. John sí tenía expectativas de acceder a la educación superior. Su plan era terminar secundaria e ingresar a la universidad a los 17 años. Decía que iba a estudiar para ser veterinario y que si sus padres no podían apoyarlo económicamente, tendría que trabajar para lograr ese objetivo. Su madre también señaló que quería que John ingresara a la universidad, aunque pensaba que eso no sería posible debido a las limitaciones económicas. Su expectativa era que John acabara una carrera técnica.

En el 2008, la madre de John manifestó que la situación económica de su hogar había mejorado. Su esposo ya había conseguido un trabajo estable en Lima y ella trabajaba vendiendo productos de belleza por catálogo. Asimismo, en sus últimas vacaciones John había trabajado ayudando a sus vecinos a llenar arena para la construcción de sus viviendas, a cambio de lo cual recibía propinas. John estaba estudiando tercero de secundaria en el mismo colegio y pensaba que era importante terminar secundaria para poder estudiar luego una carrera. Seguía teniendo la expectativa de ser profesional en el futuro, aunque dijo que no estaba seguro respecto a qué carrera seguir. Pensaba que sus padres harían todo lo posible para que él pudiera estudiar educación superior y su madre concordó con él al señalar que «solo la muerte podrá impedir que esto suceda».

Para el 2011, en la tercera ronda cualitativa, John, de 16 años, vivía con su madre y su hermano menor. Su padre nuevamente había tenido que ir a trabajar a provincia y su madre recientemente había empezado a trabajar como empleada del hogar. John solo trabajaba durante sus vacaciones, cuando sus tíos lo llamaban para que los ayudara a cortar tubos, a cambio de lo cual le daban un dinero que le servía para satisfacer necesidades personales. Ese año, John recién estaba por terminar quinto de secundaria, porque repitió cuarto en el 2009 debido a su bajo rendimiento. Su madre manifestó que se sentía culpable por este hecho, porque creía que no lo había apoyado lo suficiente, ahora que trabajaba fuera del hogar. John dijo que repitió porque «se confió» y descuidó sus estudios, pero que después de esa experiencia ya le iba mejor en el colegio y obtenía notas más altas.

Respecto a sus expectativas, John seguía pensando en ir a la universidad. No sabía el nombre de la carrera que quería estudiar, pero señaló que le servirá para aprender a leer planos, igual que su padre. Aunque estaba próximo a terminar secundaria, no contaba con mucha

información sobre qué debía hacer para concretar su plan de ir a la universidad. Su madre lo ayudaba a conseguir información sobre universidades y carreras. Ella señaló que desearía que John fuera médico o ingeniero, y que lo único que impediría que apoye a su hijo con sus estudios es que le sucediera algo a su esposo, que es el principal soporte económico del hogar.

Carmen, San Román

En la primera ronda del componente cualitativo, en el 2007, Carmen tenía 12 años y vivía en San Román junto con sus padres y dos hermanos menores, de 9 (mujer) y 5 (hombre) años. Carmen tiene, además, un hermano que en ese momento tenía 22 años, que no vivía con ellos porque estaba estudiando ingeniería de sistemas en la Universidad Andina. Los padres de Carmen son profesionales: su madre es profesora y enseña matemática en un colegio secundario, y su padre es abogado con estudios de posgrado. Ese año, la ocupación principal de Carmen era estudiar, aunque colaboraba en algunas tareas del hogar. Cursaba segundo de secundaria en un colegio público cerca de su casa.

De acuerdo con la evaluación realizada por el estudio (2006), Carmen tiene una habilidad verbal por encima del promedio de su zona y una habilidad matemática promedio. Su profesor opinaba que era una niña sociable, sin mayores problemas para adaptarse a la secundaria, y con una familia bastante preocupada por sus estudios, que participaba en la educación de sus hijos. Él indicó que sus padres acudían a todas las reuniones que convocaba y que incluso se acercaban a la escuela para preguntar sobre el rendimiento de su hija. El docente consideraba que Carmen llegaría a ser profesional. Las expectativas educativas de Carmen eran terminar el colegio a los 16 años, prepararse en una academia preuniversitaria y a los 17 años

empezar a estudiar medicina, con especialidad en pediatría, en la universidad en Puno. Las expectativas de Carmen coincidían con las de su madre, quien señaló lo mismo.

La segunda ronda del componente cualitativo se realizó en el 2009. En ese entonces, Carmen tenía 14 años y seguía viviendo con sus padres y hermanos menores. Como su vivienda estaba ubicada alrededor de un patio donde también estaban las viviendas de sus tíos y abuelos, Carmen tenía una relación cercana con su familia extensa. Respecto a su educación, Carmen se encontraba estudiando cuarto de secundaria en el mismo colegio y, durante las vacaciones de fin de año, había asistido a una academia preuniversitaria para reforzar sus conocimientos escolares y estar bien preparada para ingresar a la universidad. Ella señaló que le gustaba su colegio, aunque dijo que hubiera preferido estudiar en un colegio privado, porque le habían contado que enseñan mejor. Manifestó también que extrañaba la calidez de sus docentes de primaria, pues en secundaria, salvo su profesora de inglés, que sí conversaba con los alumnos acerca de su futuro, «los demás profesores solo escriben en la pizarra y se van».

En el 2011, cuando se realizó la tercera ronda del componente cualitativo, Carmen tenía 16 años y se encontraba cursando el primer ciclo de la carrera de trabajo social en la Universidad Nacional del Altiplano, de Puno. Carmen ha sido siempre una buena alumna; terminó quinto de secundaria en el 2010, sin haber repetido de grado. Seguía viviendo en San Román junto con su familia y se trasladaba todos los días hasta Puno, lo que le tomaba aproximadamente una hora. La familia de Carmen había planeado que ella se mudara a Puno en el 2012, para estar más cerca de la universidad. El plan era que viva en una casa de propiedad de sus padres, probablemente junto con su abuela paterna, quien la acompañaría a esa ciudad para que no viviera sola.

En la entrevista realizada en el 2011, Carmen señalaba que para ella fue muy duro el proceso de transición a la universidad. Cuando terminó quinto de secundaria, no sabía qué estudiar y, en busca de orientación, recurrió a su tía —hermana de su mamá—, a su hermano mayor —que para entonces ya había acabado su carrera— y a sus primas universitarias, pues todos ellos tenían experiencia universitaria. Al respecto, Carmen señalaba que le hubiera gustado recibir un curso de orientación vocacional en el colegio, que le permitiera estar en mejores condiciones de elegir su carrera universitaria, pues este proceso le había resultado muy difícil; consideraba que esta era la principal preocupación de los chicos de su edad. Carmen se preparó en un centro preuniversitario y recién ingresó a la universidad en el tercer intento. Tanto Carmen como su madre pensaban que esto se debió a que en el colegio no había recibido la preparación suficiente para ir a la universidad, así como a la fuerte competencia existente en las carreras que eligió primero, ingeniería económica y derecho.

Además de sus responsabilidades en la universidad, Carmen continuaba ayudando en las tareas del hogar, sobre todo los fines de semana, cuando tenía más tiempo libre. Asimismo, ayudaba a su tío en su taller de confección de ropa, actividad que ella percibía como un trabajo.

4.3.2. Análisis de los casos

La realización de las expectativas educativas de los jóvenes en el tiempo pareciera estar muy ligada al apoyo —principalmente económico— que los padres —o la familia en general— puedan brindarle al joven para que continúe estudiando hasta terminar la secundaria y, eventualmente, haga la transición a la educación superior. La información longitudinal utilizada para la construcción de los casos permite

observar que, en general, las expectativas educativas de los estudiantes y sus padres son altas al inicio de la educación secundaria —todos aspiran a contar con educación superior— y se mantienen así hasta el final de esta. Asimismo, en general, en todos los casos analizados se encuentra, en principio, una disposición de los padres a apoyar a sus hijos en la realización de sus expectativas educativas. Sin embargo, los jóvenes que efectivamente logran terminar su educación secundaria y acceder a educación superior, o están más próximos a lograrlo, provienen de familias en las que los padres —y a veces otros miembros de la familia— han apostado claramente por invertir en la educación de sus hijos, aun cuando los recursos económicos sean limitados.

Este es, por ejemplo, el caso de las familias de Esteban y Carmen. No se trata solo del reconocimiento del alto valor que tiene la educación en la vida de las personas, sino que este viene acompañado, año a año, por acciones concretas que respaldan ese discurso, entre ellas el apoyo económico. En el caso de la familia de Carmen, que tiene una mejor situación económica, sus padres son quienes la apoyan en este aspecto. En el caso de Esteban, la apuesta por invertir en su educación es de toda la familia. Sus padres viven en una situación económica difícil —el padre tiene solo tiene educación primaria, la madre no tiene educación y los ingresos familiares son bajos—, pero, simultáneamente, hay una alta valoración de la educación de sus hijos, que es vista como una buena inversión. Los padres están dispuestos a destinar los escasos recursos con los que cuentan a la educación de sus hijos y, aparentemente, han transmitido esta valoración de la educación a sus hijas mayores, quienes también contribuyen económicamente a la educación de Esteban.

La situación de Carmen y Esteban respecto a la realización de sus expectativas con el apoyo económico de sus padres contrasta con el caso de Eva, lo que hasta cierto punto es comprensible, dado que

la situación económica de su familia es bastante precaria. La madre de Eva, aunque también tiene altas expectativas para el futuro educativo de su hija y quisiera apoyarla en la realización de estas, desde la primera ronda cualitativa en el 2007 señaló que ella y su esposo la apoyarían siempre que la economía familiar lo permitiera. En el caso de Eva, se aprecia con claridad que el principal factor que explica el quiebre en la realización de sus expectativas educativas es el empeoramiento de la situación económica de su familia, debido al accidente que sufrió su padre a fines del 2007 y las secuelas crónicas que le dejó. Además, al encontrarse ella en una zona rural donde no existen instituciones de educación superior, los costos asociados a su asistencia a un centro de educación superior son aún más altos, pues tendría que pagar todos los días pasajes para trasladarse a otra ciudad donde sí hubiera una oferta de educación superior.

Asimismo, en el caso de familias con limitados recursos económicos, el género de los hijos termina siendo un factor decisivo en la toma de decisiones de los padres respecto a la educación de ellos. Así lo demuestra el caso de Eva. Aunque inicialmente, en el 2007, su familia tenía la intención de apoyarla económicamente en la continuación de sus estudios superiores, debido a los problemas económicos solo pudo costear —y con dificultad— la educación de uno de los dos hijos mayores, y sus padres eligieron al hermano de Eva, quien ya ha postulado a la academia de Policía más de una vez y no ha logrado ingresar. A pesar de que Eva es una chica hábil, con buen rendimiento en el colegio y altas expectativas educativas, no ha logrado hacer la transición a educación superior y se ha visto obligada a trabajar cuando ha acabado el colegio, pues su familia apuesta por la educación superior de su hermano hombre.

En el caso de Esteban, también se observa la importancia que tiene para los padres la educación del hijo hombre. Si bien es cierto

que en el caso de esa familia los padres han apoyado, igualmente, que sus hijas mujeres mayores adquieran educación, las entrevistas con la familia reflejan la importancia que los padres —y hasta las hermanas mayores— le atribuyen a brindarle la mejor educación posible al único hijo hombre.

Los cuatro estudios de caso presentados también nos permiten reflexionar acerca del papel que juega el nivel educativo de los padres en la formación de expectativas educativas acerca de sus hijos y en la concreción de estas. A partir del análisis de los casos, se encuentra que las expectativas educativas de los padres sobre sus hijos son igualmente altas —como también lo son las de los propios jóvenes— independientemente del nivel educativo de los padres. El padre de Esteban estudió hasta sexto de primaria y su madre nunca fue a la escuela. En el caso de Carmen, ambos padres son profesionales: su madre es profesora y su padre, abogado. En ambas familias, los padres quieren que sus hijos vayan a la universidad y sean profesionales. Así, el nivel educativo de los padres, más que influir en la formación de expectativas, parecería favorecer la concreción de estas.

La influencia del nivel educativo de los padres sobre la concreción de las expectativas educativas de sus hijos podría estarse produciendo de dos formas. Por un lado, los padres con mayor nivel educativo tienden a participar en la educación de sus hijos en la escuela en actividades más vinculadas a temas académicos —por ejemplo, reuniones sobre el rendimiento y el desempeño de los alumnos, como en el caso de la madre de Carmen— antes que en actividades principalmente relacionadas con la mejora de la infraestructura escolar o la recaudación de fondos adicionales para la escuela, que es más el caso de la madre de Esteban.

Por otro lado, el nivel educativo de los padres también favorecería la realización de las expectativas educativas de sus hijos en la

medida en que ellos mismos —si son profesionales con educación superior— son modelos y referentes cercanos para los jóvenes acerca de qué significa tener una profesión; y, al mismo tiempo, poseen información útil sobre educación superior como carreras disponibles, universidades, etcétera. Como se señaló anteriormente, es más frecuente tener expectativas de educación superior y considerar el ingreso a la universidad como un proyecto factible cuando no se es la primera generación de la familia en hacer esa transición, como en el caso de Carmen. En el caso de John, por ejemplo, aunque cuenta en principio con el apoyo de sus padres para hacer su transición hacia la educación superior ahora que termina secundaria, tiene muy poca información sobre qué debe hacer para concretar su plan de ir a la universidad, y tanto a él como a su mamá se les hace difícil conseguir la información que necesitan al respecto.

El análisis de los casos también provee alguna evidencia inicial sobre cómo el nivel educativo de los padres podría estar afectando indirectamente las experiencias educativas de sus hijos en el colegio, en la medida en que las expectativas educativas de los docentes al inicio de la secundaria estaban influenciadas por el nivel educativo de los padres. Por ejemplo, el profesor de Carmen en segundo de secundaria (2007) creía que ella llegaría a ser profesional como sus padres. Basándose en el hecho de que los padres de Carmen cuentan con educación superior, el profesor argumentaba que ella recibía en casa una buena orientación sobre sus estudios y por eso tenía un buen rendimiento en el colegio. En el caso de Esteban, por otro lado, el docente no tomaba en cuenta el nivel educativo de los padres del niño en su formación de expectativas —el papá tiene primaria completa y la mamá nunca fue a la escuela—, sino el nivel educativo de sus hermanas mayores, que como ya se ha dicho, participaron activamente en la educación de Esteban. El profesor de primero de secundaria (2007) creía que

Esteban de todas maneras terminaría la secundaria y, si el apoyo continuaba, estudiaría educación superior. Él consideraba el hecho de que sus hermanas terminaron secundaria y, sobre la base de esa información, juzgaba el apoyo familiar a la educación de Esteban.

La información hasta aquí analizada muestra que no solo los padres cumplen un papel importante en la realización de las expectativas educativas de los adolescentes, sino que también es necesario considerar el papel de los hermanos respecto a la formación y realización de las expectativas educativas. Por un lado, los hermanos pueden ejercer una influencia positiva, sea porque pueden fungir de modelos para sus hermanos menores —como en los casos de Esteban y Carmen— o porque pueden contribuir económicamente a la educación de sus hermanos —las hermanas mayores de Esteban envían dinero para que él pueda seguir estudiando—. Por otro lado, los hermanos pueden convertirse en una influencia negativa en la realización de las expectativas educativas, sobre todo en contextos de pobreza. Así lo demuestra el caso de Eva, en el que, dadas las restricciones económicas de la familia, los padres eligen que solo un hijo estudie a costa de que el otro no lo haga.

El análisis de los casos presentados sugiere que la formación y realización de las expectativas educativas de los adolescentes está muy ligada a variables familiares como el nivel socioeconómico y la educación de los padres. Evidentemente, estas son variables clave para entender este proceso, pero también lo son —por lo menos en teoría— variables individuales de los adolescentes, como sus intereses, motivación, habilidad, etcétera. Sin embargo, el análisis de los casos presentados no refleja que estos sean factores influyentes en la formación de expectativas.

Por ejemplo, se encuentra que las expectativas son altas independientemente de la habilidad de los estudiantes o de su rendimiento en el colegio. Encontramos expectativas de educación superior tanto

en el caso de los alumnos con buenas habilidades verbales y numéricas como en el de los que tienen habilidades por debajo del promedio, según la evaluación que hizo el estudio Niños del Milenio. Estudiantes talentosos —como por ejemplo Eva— pueden no concretar sus aspiraciones educativas debido a que los factores determinantes para ello son de otra naturaleza. También se observa lo contrario: estudiantes que no necesariamente son los más hábiles —como Esteban— tienen altas expectativas educativas acerca de su futuro, al igual que sus padres, quienes están dispuestos a seguir apoyando su educación e invirtiendo en ella. Encontrar que estas expectativas de educación superior que han formado los estudiantes y sus padres aparentemente no están tomando en cuenta factores como los intereses, las motivaciones y las habilidades de los adolescentes lleva a preguntarse cuán realistas son, entonces, estas expectativas.

Además de los factores vinculados al ámbito individual y familiar de los estudiantes, el análisis de estos casos también permite reflexionar sobre el papel que juega la institución educativa en la formación y realización de las expectativas educativas. En general, pareciera que es poca la influencia de factores del ámbito escolar en la formación y continuidad de las expectativas educativas de los estudiantes a lo largo de la secundaria en los contextos estudiados.

La historia educativa de los estudiantes pareciera estar desconectada de su formación de expectativas sobre su futuro educativo. De acuerdo con lo reportado por profesores, padres o adolescentes, a lo largo de la secundaria los estudiantes pueden haber experimentado problemas de rendimiento —desde tener dificultades en un curso o jalarlo hasta repetir de año— y, sin embargo, sus expectativas educativas permanecen inalterables.

Por ejemplo, para John la experiencia en la educación primaria fue muy dura, porque tuvo más de un docente maltratador, y la transición

a la educación secundaria le costó bastante tanto en el aspecto social —recién en segundo año logró formar un grupo de amigos, según lo reportado por su docente— como en el académico —su rendimiento siempre fue bajo a pesar de ser un chico hábil y terminó repitiendo cuarto de secundaria—. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, John siempre tuvo expectativas de acceder a la educación superior, y el factor que consideraba más determinante para ello era el apoyo de su padre y, claramente, no sus experiencias educativas.

A diferencia de John, Carmen tuvo, a lo largo de su educación secundaria, un buen desempeño tanto en el ámbito académico como en el social. Sin embargo, sus expectativas educativas también parecen haberse desarrollado al margen de sus experiencias escolares. La realización de las expectativas educativas de Carmen ha estado muy ligada a factores individuales y familiares como el apoyo emocional y económico de sus padres para que ella continúe estudiando, así como el hecho de que varios miembros de su familia nuclear y extensa cuentan con educación superior —ambos padres, su tía, su hermano mayor, sus primas—, y poco ha tenido que ver con sus experiencias escolares. Más bien todo lo contrario: sus expectativas educativas han sido altas a pesar de que tanto su madre como ella opinan que la formación que recibió en el colegio no le fue útil para tomar una decisión sobre su futuro profesional —qué carrera elegir— o para ingresar a la universidad.

Tanto John como Carmen llegaron al final de la secundaria (2011) con expectativas de hacer la transición a la educación superior en el siguiente año, pero con insuficiente información acerca de las carreras que pensaban estudiar y dónde podían cursarlas. La escasa información con la que contaban la obtuvieron en el ámbito familiar, y el apoyo que recibieron de sus instituciones educativas para la realización de sus expectativas fue muy limitado.

Entrevistadora: ¿Tú qué cosa quieres estudiar?

John: No me acuerdo cómo se llama, pero son especialistas para... leer planos.

Entrevistadora: Y eso se estudia ¿dónde? En el instituto...

John: Universidad.

Entrevistadora: Universidad.

John: Sí.

Entrevistadora: Ya, qué... cuánto... ¿Qué universidad piensas estudiar?

John: Eso sí todavía no sé, pero...

Entrevistadora: No sabes...

John: Mi mamá está buscando ya para ver en dónde voy a ingresar.

John, 16 años, 2011

Carmen: En ese momento [terminando quinto de secundaria] te pones a pensar varias cosas. Cuando estás a punto de dormir estas pensando: «¿Qué voy a hacer?». Es como, no estoy en el colegio ya, estoy en la calle, no sé hacer nada, digo. ¿Qué voy a hacer? No sé hacer nada, no sé qué carrera me gusta; no sé, de paso, si voy a poder pasar el examen, también decía. No sé si voy a poder pasar el examen. [...] En esos cinco años no me han enseñado bien. No me han enseñado todo lo que se debe necesitar para dar el examen.

Carmen, 16 años, San Román

Esta falta de información sobre las carreras profesionales disponibles —en qué consisten, qué habilidades son necesarias para desempeñarse en ellas, qué centros de estudios las ofrecen, por mencionar solo algunos aspectos— levanta nuevamente el tema de cuán realistas son las expectativas, tanto de los adolescentes como de sus padres,

acerca del futuro educativo de los primeros, si no están tomando en cuenta esta información.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tal como se señaló al inicio de este documento, las expectativas educativas de los padres, los docentes, e incluso los propios estudiantes, sobre el nivel educativo que alcanzarán estos últimos son consideradas un tema clave en la investigación educativa, dado que influyen no solo en el desempeño académico de los jóvenes, sino en sus resultados educativos en general (Cheng y Starks 2002).

Este documento de investigación utiliza información cualitativa proveniente del estudio longitudinal Niños del Milenio para estudiar en profundidad las expectativas educativas de padres, docentes y estudiantes en contextos urbanos y rurales del país. Es una contribución a la literatura sobre el tema porque permite, en primer lugar, analizar simultáneamente las expectativas educativas de los diferentes actores —alumnos, padres y docentes— a fin de observar la congruencia —o no— que hay entre ellas, así como sus implicancias en los resultados educativos de los alumnos. En segundo lugar, este documento contribuye a enriquecer la literatura previa, en la medida en que, gracias a la naturaleza longitudinal de los datos con los que se cuenta —tres rondas de información cualitativa correspondientes a los años 2007, 2008 y 2011—, explora tanto los factores relacionados con la formación de expectativas educativas al inicio de la educación secundaria como aquellos vinculados a la realización de estas.

En relación con la congruencia entre las expectativas educativas de los diferentes actores, se observa que hay bastante coincidencia,

sobre todo entre las expectativas de padres e hijos. La información analizada permite constatar que, en general, las expectativas educativas de ambos grupos son altas al inicio de la educación secundaria, pues la mayoría de sus integrantes, tanto en zonas urbanas como rurales, espera que los jóvenes alcancen la educación superior. A la luz de las entrevistas realizadas con los padres, es claro que las familias atribuyen un alto valor a la educación, tal como ha sido señalado por otros estudios para el contexto peruano (Ansión y otros 1998; Benavides, Olivera y Mena 2006; Cueto y otros 2010; Crivello 2011). Asimismo, se observa que esta valoración de la educación es transmitida por los padres a sus hijos como parte de su proceso de socialización, de modo tal que los hijos también atribuyen un alto valor a la educación, y desarrollan altas aspiraciones y expectativas educativas. Como señalan Cheng y Starks (2002), los adolescentes internalizan la información brindada por los adultos significativos de su entorno y la usan para formar sus propias expectativas educativas.

Respecto a la congruencia entre las expectativas de los docentes y de los otros actores, se encontró que, en general, las expectativas de los primeros tienden a ser menores que las de los padres y los alumnos; esto sucede especialmente en las zonas rurales, pues en las urbanas la congruencia entre las expectativas de los tres actores es mayor. Esta discrepancia podría deberse a que, para fijar sus expectativas, los docentes al parecer no toman en cuenta únicamente la importancia de la educación para la vida de los estudiantes, sino principalmente otras consideraciones, como por ejemplo el nivel socioeconómico de la familia —entendido como su capacidad de apoyar económicamente al estudiante— y el nivel educativo de los padres, tal como lo sugiere el análisis de los casos presentados. De este modo, se encuentra que los docentes tienen expectativas más altas respecto a aquellos estudiantes cuyos padres son más educados, lo que ocurre con mayor frecuencia en zonas urbanas.

Treviño (2003) encontró un resultado similar: los profesores de escuelas rurales, donde la educación de los padres es menor, tienen menores expectativas respecto a sus estudiantes. El autor considera que este resultado podría tener uno de los dos siguientes significados: por un lado, que los docentes habrían internalizado la dinámica inequitativa del sistema educativo, en la que existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades educativas. Sin embargo, por otro lado, Treviño señala que este resultado también podría indicar que los profesores están fijando sus expectativas adecuadamente, en la medida en que toman en cuenta las oportunidades educativas inmediatas disponibles para los niños de escuelas rurales.

Con relación a la influencia de las expectativas de los docentes en la formación o realización de las expectativas de los estudiantes, en los contextos estudiados no se encontró evidencia al respecto, pues, como se detallará más adelante, las expectativas de los estudiantes están influidas principalmente por factores de su entorno familiar y no tanto por factores escolares. Sin embargo, dada la importancia del tema *influencia de los adultos significativos* como un factor clave en la formación de las expectativas educativas de los estudiantes, se sugiere continuar con esa línea de investigación utilizando diferentes metodologías y estudiando el tema en distintos contextos.

Respecto a los factores que influyen en la formación de las expectativas educativas de los estudiantes y de los adultos significativos que los rodean, la literatura previa sugiere que las expectativas sobre el nivel educativo que alcanzarán los estudiantes tienden a variar de acuerdo con factores individuales como el sexo y la etnicidad del estudiante (Hossler y Stage 1992; Mau y Heim 2000; Berzin 2010), sus experiencias escolares o su desempeño académico previo (Reynolds y Pemberton 2001; Kiuru, Aunola y Vuori 2007), y las características de su familia (Bohon, Kirkpatrick Jhonson y Gorman 2006; Hanson 1994).

Los resultados de este estudio sugieren que todos los actores identifican el apoyo económico de la familia —especialmente de los padres— como el principal factor que toman en cuenta cuando evalúan las posibilidades de un individuo en particular de alcanzar determinado nivel educativo, es decir, cuando establecen sus expectativas. Sin embargo, cabe resaltar que existen algunos matices. Por ejemplo, de acuerdo con los adolescentes entrevistados, tan importante como el apoyo económico que puedan recibir de sus padres o de su familia es el apoyo emocional que les brinden ellos. Algo similar ocurre con los docentes, quienes señalan que no solo es importante el apoyo económico, sino que debe existir un trabajo conjunto entre la familia y el colegio. Esto contrasta hasta cierto punto con lo referido por los padres, quienes ponen más énfasis en proveer a sus hijos de apoyo económico y prácticamente no se refieren a la importancia del apoyo emocional. Esta diferencia podría tener que ver con que los padres, conforme crecen sus hijos, los ven hasta cierto punto más independientes en sus decisiones; por eso consideran que si los jóvenes estudian más allá de la secundaria es porque quieren hacerlo, pues si no fuera así, no podrían obligarlos.

De acuerdo con los resultados, ni el sexo de los adolescentes ni su etnicidad serían un elemento de juicio al momento de establecer las expectativas que se tienen sobre su futuro educativo, según lo señalado por los tres actores: padres, docentes y estudiantes. Con relación al sexo, cabe resaltar que aunque no parece influir en la formación de las expectativas, probablemente sí juega un papel importante en la realización de estas, tal como lo sugiere el análisis de los casos presentados. Respecto a la etnicidad de los estudiantes, es posible que este factor no haya sido identificado como relevante por los actores entrevistados debido a la homogeneidad de la muestra en cada una de las cuatro zonas de estudio: las cuatro comunidades seleccionadas son

bastante heterogéneas entre sí, pero homogéneas internamente. Por ello, sería interesante seguir explorando el tema de las expectativas educativas en otros contextos en los que exista más heterogeneidad entre los participantes de una misma zona.

Finalmente, con relación a los factores que son tomados en cuenta para establecer las expectativas educativas que se tienen sobre un individuo, es interesante notar que de acuerdo con los resultados, la habilidad de los adolescentes o su rendimiento previo en la escuela no es un factor que los padres ni los adolescentes consideran al momento de formar sus expectativas acerca del futuro educativo de estos últimos. Como ya se dijo, los principales factores considerados son los del entorno familiar, y no tanto los escolares o los vinculados a la experiencia educativa. Algunos de los docentes entrevistados como parte de este estudio sí consideraron la habilidad de los estudiantes como un factor para explicar sus expectativas acerca de ellos; sin embargo, en casi todos los casos se trataba de un factor secundario, pues el principal factor que explica sus expectativas es el apoyo que recibían los estudiantes por parte de sus familias.

Como se señaló al inicio de este documento, el diseño longitudinal del estudio supone un valor agregado para el análisis de las expectativas educativas en comparación con diseños de corte transversal, pues permite explorar no solo qué factores son relevantes para la formación de expectativas en un momento dado, sino sobre todo entender cuáles son los factores que influyen en la realización de esas expectativas en el tiempo.

A partir del análisis de los cuatro casos contruidos usando información longitudinal de las tres rondas del componente cualitativo, se observa que la realización de las expectativas educativas de los jóvenes a través del tiempo pareciera estar muy ligada al apoyo —principalmente económico— que los padres —o la familia en general— puedan

brindarle al joven para que continúe estudiando. Los jóvenes que, efectivamente, logran terminar su educación secundaria y acceder a educación superior o están más próximos a lograrlo provienen de familias en las que los padres —e incluso otros miembros de la familia— han apostado claramente por invertir en la educación de sus hijos, aun cuando los recursos económicos sean limitados.

Los resultados sugieren además que el nivel educativo de los padres, más que influir en la formación de expectativas educativas, parecería favorecer la concreción de estas principalmente de dos formas. Por un lado, los padres con mayor nivel educativo tienden a intervenir en la educación de sus hijos en el colegio participando en actividades más vinculadas a temas académicos, como reuniones sobre el rendimiento y el desempeño de los alumnos. Por otro lado, los padres con educación superior constituyen modelos y referentes cercanos para sus hijos acerca de qué significa contar con una profesión y, al mismo tiempo, poseen información útil sobre la educación superior, como cuáles son las carreras disponibles, en qué universidades las ofrecen, etcétera. Esto último resulta ser un activo particularmente importante en el contexto en que las instituciones educativas y las experiencias escolares parecen estar desvinculadas del proceso de formación de expectativas.

En general, la principal conclusión del análisis de los casos es que la mayor parte de los factores de protección-riesgo para el logro de las expectativas educativas de los estudiantes están vinculados al fuero individual o familiar —apoyo de los padres y hermanos, disponibilidad de recursos económicos, etcétera— de los jóvenes, mientras que factores más vinculados a la escuela o el docente prácticamente no tienen relevancia. Aunque es comprensible hasta cierto punto que en contextos de pobreza como el de la muestra de Niños del Milenio lo individual y familiar pese más, la ausencia notoria de la institución

educativa debe ser motivo de preocupación, pues significa que el colegio no está cumpliendo un papel en nivelar el piso a favor de los estudiantes provenientes de contextos de mayor pobreza.

Lo anterior tiene una implicancia doble. Por un lado, los resultados sugieren que el alto valor atribuido a la educación por las familias peruanas estaría haciendo que esta se aprecie independientemente de su calidad y sin mayor cuestionamiento del papel del docente y de la institución educativa en el futuro de los niños y adolescentes. Este escaso cuestionamiento del papel de la escuela estaría vinculado a que —como señalan Balarin y Cueto (2008)— muchos padres de familia —especialmente los más pobres y menos educados— parecen ignorar lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela, lo que deberían aprender y las implicancias que esto tendrá para su futuro. De acuerdo con los autores, solo cuando los padres de familia tomen conciencia de la baja calidad de la educación que están recibiendo sus hijos, así como de las consecuencias que esto tendrá en su futuro, podrán ejercer la presión necesaria para lograr una mejora educativa.

Por otro lado, esta situación también podría estar sugiriendo que las expectativas son poco realistas, en la medida en que toman en cuenta principalmente la viabilidad económica de seguir estudios superiores sin considerar la influencia de factores personales del estudiante —como su motivación o sus habilidades previas—, o incluso sin tener información suficiente respecto a la educación superior. Ni los estudiantes ni sus padres están bien informados acerca de las carreras profesionales disponibles, en qué consisten, qué habilidades son necesarias para desempeñarse en estas y qué centros de estudios las ofrecen, por mencionar solo algunos temas. Incluso el análisis que realizan las familias sobre la viabilidad económica de que sus hijos cursen la educación superior está basado en nociones generales respecto al costo, pues los casos analizados muestran que ni los estudiantes que

están próximos a terminar quinto de secundaria ni sus padres tienen información sobre cuánto cuestan los estudios superiores en los diferentes tipos de instituciones que conforman la oferta de educación superior en sus respectivas zonas.

De los dos puntos anteriores se desprenden las principales recomendaciones de política de este estudio. En general, todos los actores entrevistados como parte de esta investigación tienen altas expectativas respecto al futuro educativo de los adolescentes: esperan que ellos estudien educación superior y se conviertan en profesionales. Sin embargo, los resultados sugieren que tanto los adolescentes como sus padres cuentan con información limitada respecto a este nivel educativo, y que las instituciones educativas secundarias a las que asisten los estudiantes no estarían jugando un papel activo en la formación de las expectativas educativas.

En relación con los padres, es necesario que ellos incorporen una visión crítica y constructiva de la institución educativa a la que asisten sus hijos. Para ello, se deben diseñar mecanismos que mejoren su conocimiento respecto a lo que están aprendiendo sus hijos en el colegio y lo que deberían aprender, de modo tal que puedan pedirles cuentas a los docentes y al director sobre la calidad de la institución educativa y la manera en que está contribuyendo a la realización de las expectativas educativas que tienen para sus hijos. Los informes para los padres de familia que se preparan en el marco de la evaluación censal de estudiantes, con información sobre los resultados que han obtenido tanto cada niño como la institución educativa, son un ejemplo de este tipo de mecanismos. Adicionalmente, sería recomendable diseñar estrategias que sirvan para orientar a los padres de familia sobre cómo participar en la institución educativa y en la educación de sus hijos en general. Tal como señalan Balarin y Cueto (2008) es necesario promover programas de colaboración familia-escuela que ayuden a cerrar las brechas entre ambos espacios.

Con relación a los estudiantes, sería recomendable que las instituciones educativas secundarias a las que asisten les ofrecieran información vocacional y ocupacional que los ayude a descubrir sus intereses y habilidades, así como a contar con datos completos y confiables sobre las carreras que les interesan, de modo que puedan tomar buenas decisiones acerca de su futuro educativo. Un punto de partida en esta dirección podría ser que, por ejemplo como parte de la hora de tutoría, los docentes de los dos últimos años de secundaria faciliten el proceso de búsqueda de información sobre la oferta de educación superior disponible: carreras, instituciones que las ofrecen, costos de estudiar la carrera, posibilidades de financiamiento y requisitos para postular.

Sin embargo, la información necesaria para tomar decisiones respecto al futuro educativo de un estudiante no debe provenir solo de la institución educativa. Es necesario también que se desarrollen sistemas de información disponibles para el público en general, que provean a los estudiantes y a sus padres de información comparativa sobre las distintas carreras, las instituciones educativas que las ofrecen y las características de los egresados por carrera y universidad, especialmente en términos de los ingresos que perciben y el tiempo que requieren para insertarse en el mercado laboral luego de graduarse. Esta información contribuiría a que los jóvenes y sus padres desarrollen expectativas educativas más realistas.

Para concluir, los resultados del estudio también tienen implicancias para la investigación sobre expectativas educativas. Como se señaló al inicio, Niños del Milenio utiliza tanto métodos cuantitativos como cualitativos para recoger información acerca de las aspiraciones y expectativas educativas de los adolescentes y sus padres. Como muestran los resultados de este trabajo, aunque en el caso de las aspiraciones educativas los resultados son similares independientemente del método que se use (véase la sección 5.1.), en el caso de

las expectativas existe discrepancia entre la información provista por métodos cuantitativos y cualitativos. Por ello, parece relevante que estudios futuros sobre el tema consideren la utilidad de aplicar diseños mixtos, pues claramente la inclusión de métodos cualitativos contribuye notoriamente a diferenciar aspiraciones de expectativas, así como a analizar las posibilidades reales de que los jóvenes alcancen determinado nivel educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Karl; Robert Bozick y Doris Entwisle (2008). Warming up, cooling out, or holding steady?: persistence and change in educational expectations after high school. *Sociology of Education*, 81(4), 371-396.
- Alvidrez, Jennifer y Rhona Weinstein (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731-746.
- Ames, Patricia (2013). *¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Documento de Trabajo del programa Nuevas Trenzas, 16. Lima: IEP; Nuevas Trenzas.
- Ansi3n, Juan; Alejandro Lazarte, Silvia Matos, Jos3 Rodrigo3uez y Pablo Vega Centeno (1998). *Educaci3n: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximaci3n emp3rica*. Lima: PUCP.
- Balarin, Mar3a; Mart3n Benavides, Heidi Rodrich y Vanessa R3os (2007). Pr3cticas docentes en colegios secundarios rurales. En Mart3n Benavides (Coord.). *Estudio sobre la oferta y demanda de educaci3n secundaria en zonas rurales*. (pp. 173-317). Lima: Ministerio de Educaci3n.
- Balarin, Mar3a y Santiago Cueto (2008). *La calidad de la participaci3n de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas p3blicas peruanas*. Documento de Trabajo, 35. Lima: GRADE, Ni3os del Milenio.

- Becker, Dominik (2013). The impact of teachers' expectations on students' educational opportunities in the life course: an empirical test of a subjective expected utility explanation. *Rationality and Society*, 25(4), 422-469.
- Benavides, Martín; Inés Olivera y Magrith Mena (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Martín Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-214). Lima: GRADE.
- Benner, Aprile y Rashmita Mistry (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140-153.
- Berzin, Stephanie (2010). Educational aspirations among low-income youths: examining multiple conceptual models. *Children & Schools*, 32(2), 112-124.
- Bohon, Stephanie; Monica Kirkpatrick Jhonson y Bridget K. Gorman (2006). College aspirations and expectations among latino adolescents in the United States. *Social Problems*, 53(2), 207-225.
- Ceja, Miguel (2004). Chicana college aspirations and the role of parents: developing educational resiliency. *Journal of Hispanic Higher Education*, 3(4), 338-362.
- Cheng, Simon y Brian Starks (2002). Racial differences in the effects of significant others on students educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Clifton, Rodney; Raymond Perry, Karen Parsonson y Stella Hryniuk (1986). Effects of ethnicity and sex on teachers' expectations of junior high school students. *Sociology of Education*, 59(1), 58-67.

- Coleman, James (1987) Families and school, *Educational Researcher*, 16(6), 32-38.
- Crivello, Gina (2011). Becoming somebody: youth transitions through education and migration in Peru. *Journal of Youths Studies*, 14(4), 395-411.
- Cueto, Santiago; Gabriela Guerrero, Álvaro Zevallos y Claudia Sugimaru (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Documento de Trabajo, 56. Lima: GRADE.
- De Boer, Hester; Roel Bosker y Martgaretha van der Werf (2010) Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- De Castro-Ambrosetti, Debra y Grace Cho (2011). A look at «lootism»: a critical analysis of teachers expectations based on students appearance. *Multicultural Education*, 18(2), 51-54.
- Del Río, M. Francisca y Jaime Balladares (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Psykhé*, 19(2), 81-90.
- Englund, Michelle; Amy Luckner, Gloria Whaley y Byron Egeland (2004). Childrens achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730.
- Escobal, Javier y Eva Flores (2008). *An assessment of the Young Lives sampling approach in Peru*. Technical Note, 3. Oxford: Young Lives.
- Ganzach, Yoav. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 419-441.

- Glick, Jennifer E. y Michael J. White (2004). Post secondary school participation of immigrant and native youth: The role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research*, 33(2), 272-299.
- Goldenberg, Claude; Ronald Gallimore, Leslie Reese y Helen Garner (2011). Cause of effect? A longitudinal study of immigrant Latino parent's aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Good, Thomas y Jere Brophy (1986). *Psicología educacional: un enfoque realista*. México: Interamericana.
- Hanson, Sandra L. (1994). Lost talent: unrealized educational aspirations and expectations among U. S. Youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159-183.
- Hao, Lingxin y Melissa Bonstead-Bruns (1998). Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students. *Sociology of Education*, 71(3), 175-198.
- Hauser-Cram, Penny y Selcuk Sirin (2003). When teachers' and parents' values differ: teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 813-820.
- Hernández, Mónica Paz (2010). Expectativas en el aula: el poder del profesor. *UCMaule*.39, 31-51.
- Hossler, Don y Frances Stage (1992). Family and high school experience influences on the postsecondary educational plans of ninth-grade students. *American Educational Research Journal*, 29(2), 425-451.
- Jacobs, Nicky y David Harvey (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement?: differences between

- parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448.
- Kirk, Chris Michael; Rhonda Lewis-Moss, Corinne Nilsen y Deltha Colvin (2011). The role of parent expectations on adolescent educational aspirations. *Educational Studies*, 37(1), 89-99.
- Kiuru, Noona; Kaisa Aunola, Jukka Vuori y Jari-Erik Nurmi (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995-1009.
- Lareau, Annette (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 30(2), 139-158.
- Mau, Wei-Cheng y Lynette Heim (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study. *Journal of counseling and development*, 78(2), 186-194.
- Mena, Magrith (2012). (De) construyendo ilusiones: cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho. *Debates en Sociología*, 37, 5-42.
- Mistry, Rashmita S.; Elizabeth S. White, Aprile D. Benner y Virginia W. Huynh (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low-income youths' academic achievement. *J Youth Adolescence*, 38(6), 826-838.
- Montero, Carmen (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En Ames, Patricia (Ed.) *Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación* (pp. 203-231). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia; Instituto de Estudios Peruanos; Fondo de las Naciones Unidas para la Población.

- Naffzinger, Michelle y James Rosenbaum (2011). *Disappointment set-ups?: differences in college expectations among middle, poor and working class high school seniors*. Documento presentado en la Annual Meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Las Vegas, Nevada, EE.UU.
- Qian, Zhenchao y Sampson Lee Blair (1999). Racial/ethnic differences in educational aspirations of high school seniors. *Sociological Perspectives*, 42(4), 605-625.
- Räty, Hannu y Kati Kasanen (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711-2735.
- Räty, Hannu; Tuulia Leinonen y Leila Snellman (2002). Parent's educational expectations and their social-psychological patterning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 129-144.
- Reynolds, John R. y Jennifer Pemberton (2001). Rising college expectations among youth in the United States: a comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *The Journal of Human Resources*, (36)4, 703-726.
- Rist, Ray (1970). Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40(3), 411-451.
- Rimkute, Laura; Riikka Hirvonen, Asko Tolvanen, Kaisa Aunola y Jari-Erik Nurmi (2012). Parents' role in adolescents' educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590.
- Rosenthal, Robert y Lenore Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart; Winston.
- Treviño, Ernesto (2003). Expectativas de los docentes en aulas con estudiantes indígenas en Bolivia, México y Perú. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(2), 83-118.

- Trusty, Jerry (2002). African Americans' educational expectations: longitudinal causal models for women and men. *Journal of Counseling & Development*, 80(3), 332-345.
- Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) (2000). La escuela y las expectativas de las madres y los padres. *Boletín Crecer*, 4, 1-6.
- Wong, Morrison (1980). Model Students?: teachers' perceptions and expectations of their asian and white Students. *Sociology of Education*, 53(4), 236-246.
- Wood, Dana; Rachel Kaplan y Vonnice McLoyd (2007). Gender differences in the educational expectations of urban, low-income African American youth: the role of parents and the school. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 417-427.
- Zhang, Yanyan; Eileen Haddad, Bernadeth Torres y Chuansheng Cheg (2011). The reciprocal relationships among parents' expectations, adolescents' expectations, and adolescents' achievement: a two-wave longitudinal analysis of the NELS Data. *Journal of Youth Adolescence*, 40(4), 479-489.
- Zhang, Yuping (2010). *Mothers' and children's educational expectations and children's enrollment: discrepancy and changes*. Lehigh University: Pennsylvania.

ANEXO

Anexo 1
Distribución de los hogares del estudio cualitativo según quintiles de pobreza

Quintil	Ríoja			Andahuaylas			San Román			Villa María del Triunfo			Total		
	2006	2009	%	2006	2009	%	2006	2009	%	2006	2009	%	2006	2009	%
	n	n	%	n	n	%	n	n	%	n	n	%	n	n	%
1	3	2	42,9	2	2	50,0	0	0	0,0	0	0	0,0	5	4	18,2
2	1	0	14,3	1	1	25,0	2	3	60,0	0	1	16,7	4	5	22,7
3	3	1	42,9	1	1	25,0	0	0	0,0	0	0	0,0	4	2	9,1
4	0	3	42,9	0	0	0,0	2	3	33,3	2	3	50,0	4	6	27,3
5	0	1	14,3	0	0	0,0	2	2	33,3	4	2	66,7	6	5	22,7
Total	7	7	100	4	4	100	6	5	100,0	6	6	100,00	23	22	100,00

PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

LIBROS

- 2014 *Amazonía peruana y desarrollo económico*
Roxana Barrantes y Manuel Glave (Eds.)
GRADE; IEP
- 2014 *Economía del agua: conceptos y aplicaciones para una mejor gestión*
Eduardo Zegarra
- 2014 *El impacto de la investigación en políticas nacionales de etnicidad e inclusión social: el caso de la creación del Comité Técnico Interinstitucional de Estadísticas de Etnicidad en el Perú*
GRADE
- 2014 *Inclusión social: diálogos entre la investigación y las políticas públicas*
Varios autores
- 2013 *Las organizaciones de la población afrodescendiente en el Perú: discursos de identidad y demandas de reconocimiento*
Néstor Valdivia
- 2013 *The Economic Impact of Anaemia in Peru*
Lorena Alcázar
GRADE; Action Against Hunger
- 2012 *Impacto económico de la anemia en el Perú*
Lorena Alcázar
GRADE; Acción contra el Hambre
- 2012 *Estudio comparativo de intervenciones para el desarrollo rural en la sierra sur del Perú*
Javier Escobal, Carmen Ponce, Ramón Pajuelo y Mauricio Espinoza
Fundación Ford; GRADE

- 2012 *Desarrollo rural y recursos naturales*
Javier Escobal, Carmen Ponce, Gerardo Damonte y Manuel Glave
- 2012 *¿Está el piso parejo para los niños en el Perú? Medición y comprensión de la evolución de las oportunidades*
Javier Escobal, Jaime Saavedra y Renos Vakis
Banco Mundial; GRADE
- 2011 *Salud, interculturalidad y comportamientos de riesgo*
Lorena Alcázar, Alessandra Marini, Ian Walker, Martín Valdivia, Santiago Cueto, Víctor Saldarriaga e Ismael G. Muñoz
- 2011 *Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas*
Gerardo Damonte
GRADE; CLACSO
- 2010 *Cambio y continuidad en la escuela peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos*
Martín Benavides y Paul Neira (Eds.)
- 2010 *Informe de progreso educativo, Perú 2010*
Martín Benavides y Magrith Mena
- 2008 *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*
Martín Benavides (Ed.)
- 2007 *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*
Varios autores

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2014 *¿Están evadiendo mis vecinos? Un experimento de campo sobre el rol de las normas sociales en el pago del impuesto predial en el Perú*
Lucía Del Carpio
Documento de Investigación, 73

- 2014 *Crecimiento y segmentación del empleo en el Perú, 2001-2011*
Miguel Jaramillo y Bárbara Sparrow
Documento de Investigación, 72
- 2014 *Una mirada a la violencia física contra los niños y niñas en los hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*
Martín Benavides y Juan León
Documento de Investigación, 71
- 2013 *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: un estudio longitudinal en Lima, Perú*
Miguel Jaramillo Baanante y Bárbara Sparrow Alcázar
Documento de Investigación, 70
- 2013 *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior?: un estudio longitudinal en Lima, Perú*
Gabriela Guerrero
Documento de Investigación, 69
- 2013 *Apego al terruño: la geografía espacial de los mercados laborales de docentes*
Miguel Jaramillo
Documento de Investigación, 68
- 2013 *¿Tiene el presupuesto participativo algún efecto en la calidad de los servicios públicos? El caso del sector del agua y saneamiento en el Perú*
Miguel Jaramillo y Lorena Alcázar
Documento de Investigación, 67
- 2013 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*
Santiago Cueto, Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire
Documento de Investigación, 66

- 2012 *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*
Gabriela Guerrero y Juan León
Documento de Investigación, 65
- 2012 *El impacto de la licencia municipal en el desempeño de las microempresas en el Cercado de Lima*
Lorena Alcázar y Miguel Jaramillo
Documento de Investigación, 64

AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2014 *La modernización campesina bajo la lupa: explorando el impacto del programa Sierra Productiva a nivel de distritos*
Mauricio Espinoza
Avances de Investigación, 18
- 2014 *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*
Silvana Freire y Alejandra Miranda
Avances de Investigación, 17
- 2014 *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*
Paola Sarmiento y Mayli Zapata
Avances de Investigación, 16
- 2014 *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*
Martín Benavides, Juan León y Manuel Etesse
Avances de Investigación, 15
- 2013 *Creciendo en el Perú: una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*
Vanessa Rojas Arangoitia y Alexandra Cussianovich Zevallos
Avances de Investigación, 14

- 2013 *Is there demand for formality among informal firms? Evidence from microfirms in downtown Lima*
Miguel Jaramillo Baanante
Avances de Investigación, 13
- 2013 *La gestión educativa descentralizada en el Perú y el desarrollo de las funciones educativas de los gobiernos regionales: el caso de Ica*
Néstor Valdivia
Avances de Investigación, 12
- 2013 *Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*
Juan León y Claudia Sugimaru
Avances de Investigación, 11
- 2013 *Diferenciales de ingreso entre trabajadores públicos y privados*
Marco Pariguana
Avances de Investigación, 10
- 2013 *Madres e hijas maltratadas: la transmisión intergeneracional de la violencia doméstica en el Perú*
César Mora
Avances de Investigación, 9
- 2012 *Los accidentes en los niños. Un estudio en contexto de pobreza*
Martín Benavides, Juan León, María Laura Veramendi y Ana María D' Azevedo
Avances de Investigación, 8
- 2012 *El financiamiento del Sistema Educativo del Perú: elementos para el diseño de una fórmula per cápita en un contexto descentralizado*
Lorena Alcázar y Pilar Romaguera
Avances de Investigación, 7
- 2012 *Educación y ciudadanía: análisis de la relación entre trayectoria educativa, literacidad, ethos y praxis política en una muestra de adultos de un distrito de los Andes peruanos*
María Laura Veramendi
Avances de Investigación, 6

- 2012 *El gobierno de la educación en Inglaterra y Perú: una mirada comparada desde la economía política*
María Balarin
Avances de Investigación, 5
- 2012 *Análisis económico de la carretera Pucallpa - Cruzeiro do Sul*
Manuel Glave, Álvaro Hopkins, Alfonso Malky y Leonardo Fleck
Avances de Investigación, 4
- 2012 *Ventanas de oportunidad: el caso de la reforma del Servicio Civil*
Nuria Esparch
Avances de Investigación, 3
- 2012 *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*
Carmen Ponce
Avances de Investigación, 2
- 2012 *Número de hermanos, orden de nacimiento y resultados educativos en la niñez: evidencia en Perú*
Víctor Saldarriaga
Avances de Investigación, 1

Brief de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2014 *¿La cuna marca las oportunidades y el rendimiento educativo? Una mirada al caso peruano*
Santiago Cueto, Gabriela Guerrero, Juan León, Mayli Zapata y Silvana Freire
Análisis & Propuestas, 25
- 2014 *Demanda social por programas de atención y educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*
Gabriela Guerrero y Juan León Jara-Almonte
Análisis & Propuestas, 24

- 2013 *¿Tiene el presupuesto participativo algún impacto en la calidad de los servicios públicos? El caso del sector del agua y saneamiento*
Miguel Jaramillo y Lorena Alcázar
Análisis & Propuestas, 23
- 2013 *Impacto de la licencia municipal en el desempeño de las micro-empresas en el Cercado de Lima*
Lorena Alcázar y Miguel Jaramillo
Análisis & Propuestas, 22
- 2013 *El impacto del programa Juntos sobre la nutrición temprana*
Miguel Jaramillo y Alan Sánchez
Análisis & Propuestas, 21
- 2012 *Estrategias de intervención para el desarrollo rural en la sierra sur del Perú: un estudio comparativo*
Javier Escobal, Carmen Ponce, Ramón Pajuelo y Mauricio Espinoza
Análisis & Propuestas, 20

Véase estas y otras publicaciones en
<<http://www.grade.org.pe/publicaciones>>.

«YO SÉ QUE VA A IR MÁS ALLÁ,
VA A CONTINUAR ESTUDIANDO»
EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES,
PADRES Y DOCENTES EN ZONAS URBANAS
Y RURALES DEL PERÚ
se terminó de imprimir en el
mes de diciembre del 2014 en los Talleres de
Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Grupo de Análisis para el Desarrollo GRADE

Av. Grau 915, Lima 4

Apartado Postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 2479988 | Fax: 2471854

www.grade.org.pe

Este estudio analiza las expectativas educativas de los estudiantes, padres y docentes, de forma simultánea, para observar la congruencia —o no— entre estas, y sus implicancias en los resultados educativos de los estudiantes. Además, gracias a la naturaleza longitudinal de sus datos, explora los factores relacionados con la formación de expectativas educativas al inicio de la educación secundaria y aquellos vinculados a la realización de estas, en caso de que fuesen diferentes.

En relación con la congruencia entre las expectativas educativas de los diferentes actores, se observa que hay bastante coincidencia, sobre todo entre las expectativas de padres e hijos. Las expectativas educativas de ambos grupos son altas al inicio de la educación secundaria, pues la mayoría de sus integrantes, tanto en zonas urbanas como rurales, espera que los jóvenes alcancen la educación superior. Así mismo, se encontró que las expectativas de los docentes tienden a ser menores que las de los padres y los alumnos; esto sucede especialmente en las zonas rurales, pues en las urbanas la congruencia entre las expectativas de los tres actores es mayor.

En general, la principal conclusión del análisis de los casos es que la mayor parte de los factores de protección-riesgo para el logro de las expectativas educativas de los estudiantes están vinculados al fuero individual o familiar —apoyo de los padres y hermanos, disponibilidad de recursos económicos, etcétera— de los jóvenes, mientras que factores más vinculados a la escuela o el docente prácticamente no tienen relevancia. Aunque es comprensible hasta cierto punto que en contextos de pobreza como el de la muestra de Niños del Milenio lo individual y familiar pese más, la ausencia notoria de la institución educativa debe ser motivo de preocupación, pues significa que el colegio no está cumpliendo un papel en nivelar el piso a favor de los estudiantes provenientes de contextos de mayor pobreza.

ISBN: 978-9972-615-83-2



9 789972 615832